Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

EDUCAÇÃO: SOCIEDADE CIVIL, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 7

Ano 2021

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

EDUCAÇÃO:
SOCIEDADE CIVIL, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
7

Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Ano 2021

Ano 2021

Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais 7

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais 7 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-774-1
DOI 10.22533/at.ed.741212701

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a repensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021 e com a recente aprovação do uso emergencial das vacinas no Brasil, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos “aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas”. Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Esse movimento sistemático de olhar para as diversas problemáticas postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de “[...] claridade pandêmica”, que é quando um aspecto da crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade, portanto, é um desafio, aceito por muitas professoras e professores pesquisadores brasileiros, como os compõe esse livro.

Destarte, as discussões empreendidas nesta obra, “***Educação: Sociedade Civil, Estado e Políticas Educacionais***”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a intercruzam. Reúne-se aqui, portanto, um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem

os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

ENSINO REMOTO: ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES PARA A SAÚDE DO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 31/12/2020

Iraneide Nascimento dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco – IFPE campus Ipojuca
http://lattes.cnpq.br/0485064174202421

Isabela Nascimento dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
http://lattes.cnpq.br/1668860337440499

Priscilla Vasconcelos Aguiar
Escola Técnica Estadual de Pernambuco – ETE – José Humberto de Moura
http://lattes.cnpq.br/740137078554944

Danielle Alessandra Souza de Holanda Cavalcanti
Secretaria Municipal de Educação Escada/PE
http://lattes.cnpq.br/9992377640491181

RESUMO: A categoria docente enfrentou de maneira emergencial, variadas mudanças na atuação profissional, mediante as restrições de distanciamento social imposta pela pandemia COVID-19. Visto isso, foi necessário ocorrerem mudanças quanto à utilização de recursos digitais para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse interrompido. Deste modo, no presente capítulo será discutido o ensino remoto e as suas consequências para a saúde do professor em tempos de pandemia de COVID-19, a partir de uma revisão narrativa da literatura. As características do trabalho à distância com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, como também das condições laborais domiciliares, muitas vezes improvisadas, podem repercutir diretamente na qualidade de vida dos docentes, que se esforçam para garantir o ensinar e aprender dos estudantes. E, independente dos efeitos psicológicos e emocionais óbvios causados pela pandemia e pelas restrições sociais impostas, as questões diretamente relacionadas às relações educacionais precisam ser debatidas para se pensar nas melhores estratégias para evitar as suas consequências. Portanto, o ensino remoto pode afetar os docentes e alunos não só no que se refere à qualidade do ensino, mas também, nos aspectos físicos e mentais, levando ao adoecimento desses.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemias. Infecções por Coronavírus. Teletrabalho. Ensino Remoto Emergencial. Docente.

REMOTE EDUCATION: ANALYSIS OF THE IMPLICATIONS FOR THE HEALTH OF TEACHERS IN TIMES OF PANDEMIC OF COVID-19

ABSTRACT: The teaching category faced in an emergency way, several changes in professional performance, through the restrictions of social distancing imposed by the COVID-19 pandemic. Given this, it was necessary to change the use of digital resources to continue the teaching and learning process was not interrupted. Thus, this chapter will discuss remote teaching and its consequences for the teacher’s health in times of pandemic COVID-19, based on a narrative

review of the literature. The characteristics of distance work using digital information and communication technologies, as well as home working conditions, often improvised, can directly affect the quality of life of teachers, who strive to ensure the teaching and learning of students. And, regardless of the obvious psychological and emotional effects caused by the pandemic and the social constraints imposed, issues directly related to educational relationships need to be debated to think about the best strategies to avoid their consequences. Therefore, remote teaching can affect teachers and students not only in their teaching process, but also in the physical and mental aspects, leading to their illness.
KEYWORDS: Pandemics. Coronavirus infections. Telework. Emergency Remote Education. Teaching.

1 I INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado por situações adversas nunca experienciadas no mundo em virtude do surgimento de um vírus, o SARS-CoV-2, o qual ficou conhecido mais popularmente como coronavírus, que é a pior crise global desde a segunda guerra mundial, que transformou o mundo do trabalho, afetando 3,3 bilhões de trabalhadores e causando um grave declínio de postos de trabalho (OPAS/OMS, 2020).

Tal fato impactou direta e profundamente diversas áreas, gerando expectativas e incertezas quanto ao futuro. No âmbito da saúde houve a necessidade de criações de novos hospitais e de leitos em decorrência do grande número de pessoas infectadas.

Do mesmo modo, a economia foi extremamente afetada com o fechamento do comércio e consequente diminuição de postos de trabalho, de renda e receita arrecadada, o que afetou muitas famílias.

E na área educacional não foi diferente, ocorreram mudanças abruptas e que não foram planejadas, mas que necessariamente precisaram ser implementadas a partir do isolamento e distanciamento social, medidas estas preconizadas pela Organização Mundial de Saúde (2020) como preventivas à contaminação pela COVID-19.

Nessa conjuntura, o distanciamento social trouxe também a necessidade do teletrabalho, ou seja, do atendimento aos estudantes de forma remota, a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), na modalidade de educação à distância (EaD). E assim, o ensino remoto emerge a partir da justificativa de se manter a educação e garantir o futuro dos estudantes durante a pandemia através dessa nova moldagem do processo de ensino-aprendizagem (SOUZA & EVANGELISTA, 2020).

O ensino remoto é uma das diversas formas de se fazer a educação. É a modalidade em que o estudante se constitui como sujeito ativo, autônomo e como o grande protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MORAES, 2020).

Contudo, o ensino à distância traz diversos desafios ao professor, um deles relaciona-se ao uso das tecnológicas de informação e comunicação, podendo repercutir nos aspectos físicos, emocionais e sociais das pessoas (VALENTE *et al.*, 2020)

Nesse sentido, segundo um relatório da Organização Mundial de Saúde (2017), há um

crescimento do número de casos na população mundial que sofre de doenças relacionadas à saúde mental, e durante a pandemia esses números ficaram mais acentuados. E no Brasil, 5,8% da população sofrem de problemas pertinentes à saúde mental como a depressão. Ademais, em virtude das características do ensino remoto, esses problemas impactam na qualidade de vida dos docentes e em sua satisfação com o trabalho, aumentando também os afastamentos das atividades laborais (ABDULMONEM *et al*., 2014).

Desse forma, as mudanças no contexto social impactam diretamente na rotina e nos hábitos laborais, sendo necessário uma análise sobre o regime de teletrabalho imposto, como medida de enfrentamento do estado pandêmico (RAMOS, 2020). Por isso, no presente capítulo será discutido o ensino remoto e as suas consequências para a saúde do professor em tempos de pandemia de COVID-19, a partir de uma revisão narrativa da literatura.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa de literatura, que são publicações abrangentes, indicadas para discutir e descrever o referencial teórico a respeito de determinado assunto, a partir de uma perspectiva teórica ou contextual (ROTHER, 2007).

Realizou-se uma busca a partir das fontes de informações bibliográficas e eletrônicas, a exemplo das bases Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO), States National Library of Medicine National Institutes of Health (PubMed), Periódicos CAPES/MEC e Google Scholar, utilizando as palavras-chave “Ensino remoto” AND “Docente” AND “Pandemias”, com o intuito de identificar as principais evidências científicas acerca do ensino remoto e das consequências para a saúde do professor durante pandemia de Covid-19. Com base na análise dos títulos, foram identificados artigos como de possível relevância. Após a leitura dos resumos, identificaram-se os artigos mais apropriados.

Sendo assim, traçou-se uma linha de raciocínio narrativo para o tema ser tratado didaticamente. Por isso, os resultados serão apresentados e discutidos em três categorias: o trabalho remoto; o ensino remoto emergencial, e por fim, as consequências para a saúde do docente.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O teletrabalho

Em tempos de pandemia, enquanto os países estão se estabelecendo, e as vacinas começam a ser aplicadas nas populações de alguns desses, é o trabalho remoto que ganha protagonismo no mundo do trabalho, para aqueles que conseguiram manter seus empregos.

O teletrabalho ou conhecido também por trabalho em Home Office é uma expressão inglesa que significa “escritório em casa”. Em geral, as empresas utilizam essa modalidade de trabalho quando os funcionários não precisam ou não podem trabalhar na sede, mas que recentemente está sendo bastante utilizado.

Segundo a Lei Nº13467, de 13 de julho de 2017, que altera a Consolidações das Leis do Trabalho – CLT, no Art. 75-B, define-se o teletrabalho como a prestação de serviços fora das dependências do empregador, que utiliza tecnologias de informação e de comunicação, que não se constituem trabalho externo, por sua natureza (BRASIL, 2017).

Entretanto, no trabalho à distância, percebe-se que é tênue o limite estabelecido entre o tempo dedicado ao trabalho e aquele às outras áreas (PIZZINGA, 2020). Em concordância com o estudo de Barros & Silva (2010), no qual os laboriosos relataram não existir mais a barreira entre a casa e o trabalho, que no trabalho em home-office eles trabalhavam mais, poderiam ser acionados a qualquer momento, estavam sempre ocupados e não se desligavam das atividades laborais.

Além disso, no trabalho remoto a produtividade do trabalhador passa a ser ainda mais requerida, em razão de ele está fora do ambiente da empresa ou em sua casa. Por isso, esse tipo de trabalhador se encontra mais sensível às situações de assédio moral por parte do empregador, já que não há órgãos fiscalizadores suficientes para identificar a existência ou não da cobrança em excesso (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MORAES, 2020).

3.2 O ensino remoto emergencial

O ensino à distância se constitui numa estratégia educacional que tem um modelo de comunicação amplo, que opera em duas direções, a partir do uso da tecnologia, podendo atender uma grande quantidade de estudantes, sendo substitutivo ao contato direto presencial característico da sala de aula e favorecendo a autonomia dos estudantes, o qual é mais flexível (ARETIO, 1994).

Além do mais, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), se constituíram em elementos fundamentais para a prática do ensino remoto, sendo a principal e mais prevalecente estratégia da educação à distância (EaD) nesse contexto pandêmico (SENHORAS, 2020; BRASIL, 2020). Todavia, como uma solução rápida e emergencial, o ensino remoto não é desenvolvido de forma padronizada entre as instituições de ensino (BENEDITTO, 2020).

O processo de ensino à distância ocorre por meio das plataformas digitais, processa-se tanto por aulas em tempo real entre professor e aluno comunicando-se ao vivo (síncronas), como também, mediante as aulas gravadas, os *podcasts* e as atividades avaliativas (assíncronas), que são disponibilizados para a turma, através das plataformas tecnológicas (SOUZA *et al.*, 2021).

Vale ressaltar que, a grande maioria dos alunos é jovem e domina com facilidade o uso de tecnologias digitais, por outro lado, para muitos docentes, tem sido difícil dominá-lo,

e por isso, muitos ficam ansiosos nessa fase de adaptação (VALENTE *et al*., 2020).

Como também, o trabalho docente não se restringe a ministrar aulas, abrange também as atividades de extensão, de pesquisa e o trabalho administrativo (MOREIRA & ARAÇÃO, 2020). Essas atividades não relacionadas ao ensino, igualmente sobrecarrega o professor e pode contribuir para seu adoecimento.

Nessa perspectiva, as atividades docentes já não se limitavam ao espaço físico e estrutural da sala de aula, tais como o planejamento da aula, a produção de atividades, a formulação e correção de provas, entre outras exigências do ofício que já aumentavam a carga de trabalho do professor em seu domicílio, e que poderiam se traduzir em intensificação do trabalho (JACQUES, HOBOLD, 2013).

Salienta-se ainda que, executar as atividades laborais no próprio ambiente doméstico, em tempo integral, pode acarretar consequências pouco exploradas para a saúde dos professores, que já sustentam, por longa data, esse híbrido entre os compromissos relacionados ao ofício e os afazeres da vida cotidiana (SOUZA, *et al*. 2021).

Paralelamente às questões apresentadas, ainda existe a preocupação com a forma que se dará o retorno às aulas no período pós-pandemia. De certo, essa volta à normalidade não será uma simples transição para a vida 'normal' como ela costumava ser.

Embora as instituições de ensino que normalmente formavam presencialmente retornem a esse modo de instrução, os arranjos educacionais decorrentes do ensino remoto forçado permanecerão como o legado de 2020 para a educação, logo, é importante o olhar diferenciado para os docentes que estão na linha de ponta do ensino-aprendizagem, uma vez que, a sobrecarga do ensino à distância e principalmente associado ao presencial, os alunos com dificuldades de aprendizagem, as dificuldades em dominar o mundo tecnológico, podem dificultar ainda mais o processo de aprendizagem dos alunos, bem como, facilitar e acentuar o adoecimento mental dos professores (BENEDITTO, 2020).

3.3 As consequências para a saúde do professor

Independente dos efeitos psicológicos e emocionais óbvios causados pela pandemia e pelas restrições sociais impostas, houve a questão diretamente relacionada às relações educacionais: a maneira de transmissão do conhecimento e de interação alterou-se drástica e rapidamente. A mudança foi uma via de múltiplos caminhos, pois envolveu adequação de professores, de estudantes e de suas famílias (BENEDITTO, 2020).

Além disso, as situações de isolamento e distanciamento social vivenciados juntamente com os sentimentos de medos e incertezas diante desse novo perigo que o coronavírus impõe, e do risco de contrair a infecção pelo vírus, apontaram para um maior risco de sofrimento psíquico e adoecimento de todos.

Nessa perspectiva, após o impacto da pandemia, um número elevado de professores precisou aprender em poucos dias ou semanas a utilizar os recursos digitais e os ambientes virtuais de aprendizagem, porém, pela emergência da situação, não houve tempo hábil para

treinamentos extensivos e nem para testes preliminares das novas metodologias adotadas devido ao fator surpresa ocasionado pela pandemia, causando assim uma grande pressão nos docentes para levarem os conteúdos aos lares dos alunos sem recursos suficientes para tal feito (DIAS; PINTO, 2020).

Assim, essa nova realidade vivenciada com a pandemia aponta para a necessidade de uma postura proativa do indivíduo diante do novo, do desconhecido, uma vez que compreender e encarar o fato se torna essencial para garantia e conservação da saúde mental (ANDRADE *et al.*, 2020).

Entretanto, pesquisas e estudos evidenciaram o surgimento de indivíduos com altos níveis de estresse, estresse pós-traumático, ansiedade, depressão, abuso de substâncias psicoativas, entre outros, indicando assim impacto direto da pandemia na saúde mental (BROOKS *et al.*, 2020; UNITED NATIONS, 2020).

Além disso, o momento atual incide também sobre as condições de trabalho, muitas vezes improvisadas, que repercutem diretamente na qualidade de vida dos docentes, que se esforçam para o processo de ensino-aprendizagem se dá da melhor forma, em detrimento das noites em claros trabalhando, atendendo aos inúmeros chamados de estudantes via *WhatsApp* e plataforma online de educação, corrigindo as incontáveis atividades avaliativas para atingir a carga horária de atividade assíncrona, registrando presença em alunos que não estão nas aulas justificado pela impossibilidade de acesso à internet, colocando a liberdade de cátedra em cheque.

Muda-se o formato de ensino muito rapidamente, por exigências conjunturais severas, mas nem sempre isso é feito de uma forma que algum treinamento seja oferecido para que os trabalhadores lidem com as especificidades de suas tarefas executadas através de plataformas digitais e dispositivos tecnológicos. São inúmeros os exemplos: professores que dão aulas presenciais e cujos alunos haviam se inscrito para esse tipo de aula, têm que, subitamente, adaptar sua forma de ensinar. E, muitas vezes os alunos não têm equipamento adequado ou ambiente propício para acompanhar tais aulas.

Além disso, não é de hoje que se debate sobre a importância da profissionalização docente, que se refere aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, questão tão importante nas políticas educacionais e para a constituição da identidade profissional (RAIMANN, 2015).

Dito isso, os aspectos culturais são obstáculos à profissionalização e ao ensino à distância. Figuram entre eles: o mal-estar docente, a desvalorização profissional, a proletarização do magistério e a intensificação do trabalho docente ao sacerdócio (CÁRIA; OLIVEIRA, 2014; TARDIF, 2013). Para Tardif (2013), a passagem das formas antigas de ensino (vocação e ofício) para as contemporâneas (profissão) requer levar em conta dimensões culturais e de socialização docente para problematizar os processos que tencionam a profissionalização.

Segundo Penteado e Souza Neto (2019), a cultura docente parece esboçar uma

possível explicação da invisibilidade do corpo, da saúde e do cuidado docente no campo educacional da docência, demonstrando entre outras questões: esquecimento ou negação do corpo e das próprias necessidades ante a dedicação para com os outros; dificuldade em perceber, ler e interpretar sintomas do sofrimento com o trabalho; naturalização do mal-estar e dos problemas, sofrimentos e adoecimentos; baixa autonomia e desvalorização social que repercutem na falta de expectativas; prolongamento do tempo em sofrimento e na demora em buscar ajuda profissional; dificuldade de enxergar e estabelecer limites referentes às demandas de trabalho, às responsabilidades assumidas e à administração do tempo de trabalho na relação com o processo de saúde-doença e a qualidade de vida, entre outros aspectos.

Ainda de acordo com Penteado e Souza Neto (2019), as situações acima mencionadas mostram como o corpo do professor, pela problemática do mal-estar, do sofrimento e do adoecimento no trabalho docente, pode expressar a narrativa coletiva de uma cultura profissional que traz imensas dificuldades para que eles reconheçam (em si e perante seus colegas, seus superiores no trabalho e a sociedade) sua condição humana e seus potenciais como agentes sociais no âmbito do cuidado e da promoção da saúde e do bem-estar docente.

Diante desses aspectos apresentados, o crescimento da prevalência de transtornos mentais e comportamentais, vem atingindo cada vez mais os docentes do ensino público e particular de todos os níveis e disciplinas, além de existirem lacunas a serem preenchidas por estudos que venham a tratar da problemática dos adoecimentos psicológicos de professores sob perspectivas mais abrangentes e interdisciplinares e que busquem diálogo com a área de educação nas questões do ensino remoto (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019; GASPARINE; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

De acordo com Ferreira (2020), os educadores participantes de seu estudo referiram apresentarem sentimentos de ansiedade (78%), estresse (52%), sobrecarga (69%) e cansaço (63%), pois houve um aumento significativo das horas de trabalho, índice de preocupações, medo e incertezas, durante a pandemia.

De certo, esses dados já eram alarmantes antes da pandemia, no entanto, diante do cenário emergencial da COVID-19, os efeitos colaterais do isolamento social se tornou ainda mais imperativos. Diante do exposto, o exercício físico surge como um forte aliado para minimizar as consequências dos transtornos trazidos pelo ensino remoto à saúde mental (SOUZA, PINA, SOUZA, 2019).

Sendo assim, a prática do exercício físico regular é uma alternativa simples e barata, que além dos benefícios fisiológicos, acarreta benefícios psicológicos tais como: melhor sensação de bem estar, humor, autoestima, assim como, redução da ansiedade, tensão e transtornos depressivos (JIMÉNEZ-PAVÓN, CARBONELL-BAEZA&LAVIE, 2020).

Além disso, a realização de exercício físico regular e da ginástica laboral pode auxiliar também na promoção da saúde física, visto que promove o fortalecimento das estruturas

musculoesqueléticas e minimiza a chance de surgir eventos álgicos em decorrência das várias horas trabalhando na posição sentada e de forma inadequada.

De acordo com Lida & Guimarães (2016), a posição sentada apresenta algumas desvantagens, sejam elas: a sobrecarga da coluna vertebral; a pressão sob as coxas, as nádegas e tuberosidade isquiática; e a adoção de posturas inadequadas.

4 I CONCLUSÃO

O presente capítulo buscou discutir o ensino remoto e as suas consequências para a saúde do professor em tempos de pandemia de Covid-19, identificou que essa é uma lacuna do conhecimento, principalmente no que se refere às implicações do trabalho remoto na saúde mental e física dos docentes.

Apesar de serem insipientes os estudos que abordam as consequências do ensino remoto para a saúde dos docentes durante a pandemia de Covid-19, foram encontradas evidências científicas que apontam para a necessidade de medidas preventivas serem tomadas para evitar o adoecimento em decorrência das características do trabalho remoto, e dos relatos de sentimentos de ansiedade, estresse, sobrecarga e cansaço em virtude do aumento significativo das horas de trabalho, índice de preocupações, medo e incertezas durante a pandemia.

Portanto, reafirma-se a necessidade dos empregadores fazerem o monitoramento contínuo da saúde dos docentes durante e após a pandemia de Covid-19, sob o ponto de vista da saúde coletiva, adotando estratégias de construção participativa com o envolvimento dos sindicatos e dos próprios docentes, como também, de realizar formações educativas permanentes abrangendo as questões associadas à saúde física e mental desses trabalhadores.

Por fim, é imperativo a realização de pesquisas que identifiquem os fatores que adoecem os professores, como também, as estratégias para melhorar as condições laborais no contexto do ensino remoto, visto que a qualidade do ensino está diretamente relacionada a um corpo docente satisfeito e saudável.

REFERÊNCIAS

ABDULMONEM, A. *et al*. The prevalence of musculoskeletal pain & its associated factors among female Saudi school teachers. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, [s. l.],v. 30, n. 6, p. 1191-6, 2014. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4320698/pdf/pjms-30- 1191.pdf Acesso em: 20 dez. 2020.

ANDRADE, J. M. M. *et al*. **A TDICs no cuidado em saúde mental de discentes: uma experiência exitosa.** In: Anais do 39º Seminário de Atualização de Práticas Docentes. Unievangélica, 2020.

ARETIO, L. G. **Investigar para Mejorar la Calidade de la Universidad**. Madri UNED, pp. 607, 1997.

BARROS, A. M.; SILVA, J. R. G. Percepções dos indivíduos sobre as consequências do teletrabalho na configuração home-office: estudo de caso na Shell Brasil. **Cadernos EBAPE**, v. 8, n. 1, p. 72-91, mar, 2010.

BENEDITTO, A. P. M. D. A educação básica durante o distanciamento social: O legado de 2020. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 82270-82282 oct. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA-N%C2%BA-345-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº13467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm Acesso em: 22 dez. 2020.

BROOKS, S.K; WEBSTER, R.K; SMITH, L.E; WOODLAND, L; WESSELY, S; GREENBERG, N; *et al*. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **Lancet**. p.912-920, 2020. Disponível em: http://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8. Acesso em: 29 dez. 2020.

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S. A profissionalização do ensino e a formação para a profissão docente. **Diálogos Educacionais**, Campo Grande, v. 5, n. 2, p. 24-44, 2014.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A educação e a covid-19. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.28, n.108, p. 545-554, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001. Acesso em: 30 de Dez 2020.

FERREIRA, A. L. **Sentimentos e dificuldades enfrentadas pelos professores em tempos de Covid-19**. TCC (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, p., 2020.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S.; ASSUNÇÃO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

JACQUES, A. S.; HOBOLD, M. S. **A carga de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental: em que sentido?** Curitiba, Paraná: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 2013. p. 12988, 2013.

JIMÉNEZ-PAVÓN, D., CARBONELL-BAEZA, A. & LAVIE, C. J. Physical exercise as therapy to fight against the mental and physical consequences of COVID-19 quarantine: Special focus in older people. **Progress in Cardiovascular Diseases.** v. 63, n. 3, may–jun., 2020, p. 386-388.https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.03.009

LIDA, I., & GUIMARÃES, L. B. M. **Ergonomia: projeto e execução.** 3ª ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2016.

MOREIRA, E. & ARAÇÃO, R. **Ensino Remoto: exclusão e precarização Estamos em momento em que a prioridade das pessoas deveria ser cuidar da saúde.** 24 jul. 2020. Disponível em: HTTPS://MOVIMENTOREVISTA.COM.BR/2020/07/ENSINO-REMOTO-EXCLUSAO-E-PRECARIZACAO/ Acesso em 30 dez. 2020.

OLIVEIRA, E. K. S.; OLIVEIRA, A. K. S.; MORAES, B. M. **COVID-19 no Brasil: os múltiplos olhares da ciência para compreensão e formas de enfrentamento.** Capítulo 1 - O desamparo jurídico no regime de teletrabalho em época de pandemia. Organizador Luís Paulo Souza e Souza. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. DOI: 10.22533/at.ed.8072018081

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. Folha informativa Covid-19**.** 07 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 29 dez. 2020.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. Aumenta o número de pessoas com depressão no mundo. 23 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&itemid=875. Acesso em: 08 jan. 2021.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.

PIZZINGA, V. H. Precarização do trabalho no novo filme do ken loach e a atual pandemia de COVID-19. **Pensares em Revista**, Rio de Janeiro, n. 18, 2020. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/49995. Acesso em: 10 ago. 2020. DOI: 10.12957/pr.2020.49995.

RAIMANN, E. G. **A profissionalização docente e seus desafios**. Curitiba, Paraná: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 2015. p.1-21, 2015.

RAMOS, L. N. **Desordem Social: quarentena, teletrabalho e saúde do trabalhador**. 13 de abril de 2020. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2020-abr-13/opiniao-quarentena-teletrabalho-saude-trabalhador. Acesso em: 30 dez. 2020.

RONDIN, C. A.; Pedro, K. M.; Duarte, C. S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41 – 57, 2020. DOI: 10.17564/23163828.2020v10n1p41-57

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X Pesquisa narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem,** São Paulo, v. 20, n. 2, 2007.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**. Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, mai. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3828085. Acesso em 29 dez. 2020.

SOUZA, L. O.; PINA, J. A.; SOUZA, K. R. Resistência e práxis na greve dos professores da rede pública municipal do rio de janeiro. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2019 . DOI: 10.1590/1981-7746-sol00170.

SOUZA, K. R. *et al*. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. e00309141, jan. 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462021000100401&lng=en&nrm=iso Acesso em: 29 dez. 2020. https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309.

SOUZA, A. G.; EVANGELISTA, O. **Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador**. Contrapoder, 2020. Disponível em: https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/ Acesso em: 29/12/2020.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

UNITED NATIONS. **Policy Brief: COVID-19 and the need for action on mental health**. 13 maio 2020. Disponível em: https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-andmental-health.pdf Acesso em: 15 maio 2020.

Acesso livre

VALENTE, *et al*. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development,** v. 9, n. 9, e843998153, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Depression and Other Common Mental Disorders – Global Health Estimates. 2017. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/254610/1/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?ua=1 Acesso em: 22 dez. 2020.

CAPÍTULO 2

INTERFACES DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MUDANÇAS CONSTANTES

Data de aceite: 22/01/2021

Evandro Roque Rojahn
Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
http://lattes.cnpq.br/7810556561003076

Júlio César Pinheiro do Nascimento
Mestrando em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR)
http://lattes.cnpq.br/3273557003731752

Roney Ricardo Cozzer
Mestre em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR)
http://lattes.cnpq.br/3443166950417908

Samuel Cândido Henrique
Mestre em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR)

RESUMO: O presente artigo reflete sobre algumas interfaces fundamentais da educação, a saber: abordagens do processo educacional, os ambientes informais de aprendizado, a participação e atualização profissional do docente e a necessidade de realismo na Educação. Considera a relevância e a utilidade das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) no processo educativo, para docentes e discentes. Defende a necessidade dos educadores abrirem-se a uma atualização do seu *modus operandi* educacional, tendo em vista o fato de que o mundo, hoje, presencia rápidas e profundas mudanças de ordem social, tecnológica e comunicacional. Negar a necessidade de atualização profissional implica assim em grave prejuízo para o ensino. A Educação precisa ser capaz de operar de modo a alcançar o discente nessa nova realidade social que se estabelece e exige novas formas de comunicação, de interação e, naturalmente, leva as pessoas a aprenderem de um modo diferente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino. Aprendizado. Docente. Mudanças.

INTERFACES OF EDUCATION IN TIMES OF CONSTANT CHANGE

ABSTRACT: This article reflects on some fundamental interfaces of education, namely: approaches to the educational process, informal learning environments, the participation and professional updating of teachers and the need for realism in Education. It considers the relevance and usefulness of Information and Communication Technologies (ICT's) in the educational process, for teachers and students. It defends the need for educators to open themselves to an update of their educational modus operandi, in view of the fact that the world today is experiencing rapid and profound changes in the social, technological and communicational order. Denying the need for professional updating thus implies serious damage to teaching. Education needs to be able to operate in order to reach the student in this new social reality that is established and requires new forms of communication, interaction and, naturally, leads people to learn in a different way.

KEYWORDS: Education. Teaching. Learning. Teacher. Changes.

1 I INTRODUÇÃO

A promoção da educação no país vem ganhando novas nuances. Com o advento e popularização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's), bem como a inserção das mídias sociais no dia a dia, uma nova forma da humanidade se comunicar vem se estabelecendo, o que já é uma realidade também no ambiente escolar, principalmente, nos ambientes informais.

Desta forma, convém destacar que o educador deve estar a par dessas mudanças para que possa tirar proveito e compartilhar o que se tem de melhor dessas tecnologias, objetivando contribuir com a formação do educando, tendo em vista que sua utilização torna-se cada vez maior e mais expressiva. Um bom exemplo é o descrito na pesquisa do Jornal Agência Brasil, em 18 de Janeiro de 2019, onde afirmou-se que "O Brasil é o 5º país em *ranking* de uso diário de celulares *smartfones* no mundo" (VALENTE, 2019).

Anote-se que o presente trabalho não visa tratar/discutir as teorias da aprendizagem, quer sob o ponto de vista filosófico, psicológico e até pedagógico, mesmo que *en passant,* nem discutir ideias sobre as teorias da linguagem de Skinner (behaviorista), Piaget (cognitivista), Vygotsky (interacionista), mas parte da teoria de Chomsky de que a linguagem e as estruturas gramaticais são inatas ao ser humano e são por este praticadas em seu ambiente vivencial.

Isto posto, estudar os motivos pelos quais a educação e o conhecimento estão em constante transformação, não só na sociedade, mas também no ambiente escolar é imprescindível para que se possa reconhecer que é possível conectar a tecnologia e o contexto educativo, de modo que o educador possa fazer uso corretamente desses recursos tecnológicos que possibilite ao educando um pensamento crítico reflexivo que transponha esses novos desafios fazendo com que ele seja (trans)formado para a vida em sociedade.

Para compor o estado da arte, foi utilizada crítica revisão bibliográfica com bases em livros, artigos e *sites* que abordassem temas da educação e as tecnologias e os ambientes formais e informais no processo educacional.

2 I EDUCAÇÃO E AS ABORDAGENS DO PROCESSO EDUCACIONAL

O assunto a ser debatido merece uma melhor atenção a partir do momento que se toma o termo "educação" apenas por uma abordagem superficial, tendo como seu mote o aspecto material, ou seja, apenas para transmissão de conteúdos. Educar, sem dúvida, é muito mais do que mera transmissão passiva de conteúdos.

Segundo Groome, a ideia fundamental dos vocábulos latinos *educare* e *educere* é "nutrir" e "conduzir para fora" (GROOME 1985, p.21). Daí se depreende que a Educação não deve ter como missão apenas instruir os discentes a se tornarem homens moldados para viver em sociedade, mas sim projetá-los para as diversas possibilidades relativas ao

desenvolvimento cognitivo e atuação no mundo da vida.

Tendo como resultado o aprimoramento e a humanização do próprio homem, na comunidade em que está inserido e com relação a tudo e a todos, analisa-se o tema educação dentro de suas diferentes abordagens educacionais. A seguir, são destacadas as várias abordagens, na mesma ordem elencada por Mizukami (1986), que inicia com a abordagem tradicional da educação, depois a comportamentalista, humanista, cognitivista até a abordagem sociocultural difundida por Paulo Freire no Brasil.

2.1 Abordagem tradicional

A abordagem tradicional pode ser definida como aquela que apenas envia a mensagem do ensinador ao receptor ou do professor ao aluno, de modo que a obrigação é apenas transmitir o conhecimento ou conteúdos (NEIVA, 2013, p. 332). Nesse tipo de educação o aluno se coloca apenas como o receptor das mensagens enviadas pelo professor e não participa de nada, apenas obedecendo as lições de seu mestre. Conforme Mizukami (1986), em resumo, nessa abordagem de educação, o ensino tem como corolário a transmissão das informações e de conteúdos, independentemente da vontade de aprender ou de qualquer tipo de interesse do aluno, sendo ele encarado como sujeito passivo.

A partir dessa abordagem, várias outras apareceram e aqui apenas se trará o resumo das demais abordagens, mas deve ser mencionado que a escola sociocultural de Paulo Freire, que interessa a presente pesquisa, considerou de modo expressivo o binômio ensino-aprendizagem. As abordagens de Vygotsky e de Piaget também consideram o papel do discente e essa relação entre ensino e aprendizagem, mas o interesse maior deste artigo recai na proposta freiriana.

2.2 Abordagem comportamentalista

A abordagem comportamentalista supõe que o docente possa aprender a avaliar os elementos peculiares oriundos de seu comportamento para poder direcioná-los de uma maneira didática ao discente, pois nessa abordagem o docente é entendido como o responsável pelo planejamento e desenvolvimento do ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 1986, p.19-36).

2.3 Abordagem humanista

A abordagem humanista enfatiza as relações interpessoais visando o desenvolvimento do indivíduo e seu crescimento na sociedade. A educação passa a assumir um significado mais amplo, ou seja, a educação passa a englobar a vida do indivíduo não ficando restrita apenas ao ambiente escolar. Sendo assim, o docente é uma figura singular na relação ensino-aprendizagem e tem o papel de facilitador nesse binômio, cabendo ao discente entrar em contato com vários tipos de problemas que impactem a sua existência para que, a partir daí, o docente facilite paulatinamente as transposições dos obstáculos enfrentados pelo discente (MIZUKAMI, 1986, pp. 37-57).

2.4 Abordagem cognitivista

A abordagem cognitivista é hegemonicamente interacionista. Dentre outros aspectos, estuda-se a aprendizagem de uma perspectiva científica, entendendo ser ela mais do que um produto do ambiente. Nessa abordagem, o professor já não tem mais o papel de transmissor/facilitador da aprendizagem, como na abordagem tradicional, mas caberá ao aluno aprender por si próprio tendo a sua própria autonomia na aprendizagem. E a educação passa a ter o papel socializador, isto é, tem como objetivo criar condições de cooperação pelo professor, e este tem o dever de propiciar situações que estabeleçam concomitantemente a reciprocidade intelectual, moral e racional e não mais indicar soluções prontas para o aluno (MIZUKAMI, 1986, pp. 58-84).

2.5 Abordagem sociocultural

Nessa abordagem, que é a mais difundida no Brasil (tem como patrono Freire), manifesta-se preocupação com a cultura popular. Para Freire, o homem é o sujeito da educação, o que exige que a educação, sem exceção, promova o sujeito a não ser objeto de ajuste à sociedade (MIZUKAMI, 1986, p. 85).

Freire (2019, p. 77) critica a educação bancária, isto é, àquela que só tem o professor como o detentor de todo o conhecimento, pois este somente é o que narra e o aluno é o objeto, ou seja, apenas aquele que escuta. Para Freire, ensinar é muito mais do que isto. O autor afirma que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25)

Embora na abordagem sociocultural de Paulo Freire existam outros aspectos como a preocupação com a realidade e com a luta pela dignidade em igualdade de classes para o aprendizado da educação, assim como Karl Marx em sua luta pela igualdade entre empregador e empregado e na teologia da libertação em Leonardo Boff, basicamente a proposta freiriana consiste em colocar o menos favorecido na posição de igualdade com os demais.

No tópico seguinte serão consideradas outras interfaces da educação importantes, quando se consideram os ambientes informais de aprendizado e também a participação docente. Tendo em vista os aspectos ulteriores, foi importante considerar as abordagens do processo educacional para que pudesse assim “pavimentar o caminho” para uma reflexão nos assuntos a seguir.

3 I CONHECIMENTO, AMBIENTES INFORMAIS DE APRENDIZADO E PARTICIPAÇÃO DOCENTE

À guisa do que foi elencado acima, nas abordagens do processo, não se pode perder de vista que, na sala de aula é praticamente uma comunidade de aprendizagem. O professor exerce o papel de coordenador a fim de estimular o conhecimento por meio das diversas teorias de aprendizagem fazendo com o aluno também tenha o maior benefício

possível em relação ao binômio ensino-aprendizagem (LAKOMY, 2014, p.63) bem como a construção do conhecimento.

O conhecimento é uma das maiores portas de transformação para a humanidade. Por meio dele o indivíduo obtém condições reais de formar opiniões a respeito de determinados temas, e não só isso, de tomar as próprias decisões, desenvolvendo assim a sua criticidade.

Para Nascimento (2013), o acesso a informações e produção de conhecimento permitem que o aluno analise profundamente cada opção que lhe é oferecida diariamente. Segundo o autor, aquele que detém o conhecimento, diante das diversas opções ofertadas pela vida, consegue mensurar os riscos que cada uma carrega. Deste modo, ao fazer uma opção, ele pode buscar aquilo que não traz risco de consequências ruins para o seu futuro, ou pelo menos aquilo que envolva menos riscos para a sua vida (NASCIMENTO, 2013, p. 8). Por outro lado, o indivíduo que ignora esses riscos acaba sendo facilmente manipulável.

Diante do processo evolutivo das práticas pedagógicas, a força e o medo não podem mais ser empregados como meio coercitivo de aprendizado. Conforme Gonçalves (2014), não se pode admitir que o ensino seja monopolizado por um docente "opressor" que simplesmente outorga sobre um "oprimido" (GONÇALVES, 2014, p. 1).

A avanço tecnológico oportuniza ferramentas muito mais acessíveis e interessantes ao aluno, como formas de interação e para um aprendizado em via de "mão dupla" (GONÇALVES, 2014, p.1). Do mesmo modo, Leite (2001) aponta o seguinte:

> Apesar de inegáveis avanços teóricos na área da aquisição, domínio e usos da linguagem verbal escrita, as práticas docentes, na grande maioria das escolas brasileiras de primeiro grau, continuam a reproduzir esquemas ultrapassados e esclerosados, quando não perniciosos e prejudiciais à aprendizagem significativa das letras. Eu até arriscaria dizer que, em alguns casos, os esquemas de ensino, de tão improvisados e artificiais, geram a morte paulatina do potencial que as crianças trazem consigo [..] (LEITE, 2001, p.15).

Neste viés, uma educação de qualidade por meio de uma interação real com o professor, promove o aluno de "mero receptor de conhecimento" à uma pessoa igualmente importante no processo construtivo do conhecimento. O aprendizado só se concretiza de maneira sólida quando há ação do sujeito ouvinte, de modo que participe ativamente na construção do conhecimento (ANDRE, 1999, p. 60).

Nos processos de aprendizagem infantil desenvolvidos em escolas, creches e igrejas, o professor exerce um papel importantíssimo. Segundo Leite (2001), através da mediação com o adulto, a criança vai progressivamente identificando naturezas, funções e processos, onde o ritmo é influenciado pela qualidade e quantidade das interações (LEITE, 2001, p. 28). Na mesma direção, Freire (1996) concorda que:

> [...] ensinar não é transmitir conhecimento, conteúdos, nem formar; é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e

> acomodado, não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 1996, p. 25).

No mesmo condão, Gómez e Terán (2009) afirmam o seguinte:

> A intervenção pedagógica para a construção individual do conhecimento é necessária. É por meio dessa ajuda que o professor acompanha o aluno para construir significados e dar sentido ao que aprende. O verdadeiro forjador do processo de conhecimento é o aluno, é ele quem vai construir os significados. A função do professor é ajuda-lo (GÓMEZ E TERÁN, 2009, p. 86).

Os ambientes favoráveis à construção do conhecimento podem ser desenvolvidos de maneira formal (escolas públicas, particulares, creches, etc.) e não formal (igrejas, ajuntamentos religiosos, cotidiano, interação popular, etc.). Gohn (2004) manifesta que o conceito de comunidade educativa leva a uma ampliação do conceito de educação, não restringindo a aprendizagem apenas às unidades escolares formais.

Para Gohn (2006), há uma necessidade e importância em reconhecer o poder da educação não formal, uma vez que produz muitos efeitos a partir do senso comum:

> Na educação informal os resultados não são esperados, eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente. A educação não formal poderá desenvolver, como resultados, uma série de processos tais como: consciência e organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção (s) de mundo e sobre o mundo; a contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; **quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio [...]** (GOHN, 2006, s.p., grifo nosso).

A construção do conhecimento a partir de seus mais diversos ambientes precisa, para Young (2007), ser capaz de dar poder aos alunos. Para o autor, é necessário que os mais diversos docentes façam reflexões e auto-perguntas como: esta proposta é capaz de oferecer aos alunos condições de “adquirir um conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007, p. 1297).

No presente trabalho apenas se utiliza do enfoque na relação da horizontalidade do professor/aluno, isto é, a educação é horizontal, a saber, não imposta, em resumo nessa abordagem o educador se torna o educando e o educando se torna o educador e se esta relação não se concretiza: não há educação! (MIZUKAMI, 1986, p. 99). Assim sendo, de posse dessa teoria da abordagem sociocultural, em que o aluno é o educando e ao mesmo tempo educador, tem-se aí o desafio que o docente enfrenta(rá) nos ambientes informais de aprendizado dependerá muito mais de sua participação.

4 I PARTICIPAÇÃO DOCENTE E RESISTÊNCIA À ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

A pandemia mundial por COVID-19 representou, sem dúvida, um grande desafio para a Educação em suas diversas esferas e níveis. Foi necessária uma adaptação rápida a métodos, modelos e a técnicas dantes não tão utilizados. E num curto espaço de tempo, o que tornou ainda mais desafiadora essa realidade na Educação em função da pandemia.

Fato é que a Educação não volta mais a ser como era antes, ainda que muitos docentes nutram essa expectativa ao se lembrar dos saudosos, mas recentes tempos de aulas presenciais. O ser humano naturalmente tende a atribuir responsabilidades e não a chamar para si responsabilidades. A crise mundial decorrente da pandemia, que afetou diversos setores além da Educação, estabeleceu muitas incertezas, mas é fato que ela abriu caminho para novas possibilidades e adiantou um processo que já estava em curso, no caso da Educação: o ensino por meio tecnologias de comunicação a distância.

A modalidade de ensino de Educação a Distância, conhecida pela sigla EAD, sempre sofreu com estigmas e preconceitos, sendo um deles a ideia recorrente de que ensino nessa modalidade é ensino de baixa qualidade, como se o ensino presencial também não enfrentasse – e de maneira estrutural – o problema da baixa qualidade no ensino. E o modelo de ensino remoto, muito confundido com o ensino EAD, também foi visto por muitas pessoas com olhares de suspeição. Mas o fato é que a pandemia mostrou que essas modalidades, com suas especificidades e recursos, abriram um campo novo (mas não tão novo assim) para alunos, professores e gestores da educação.

A questão da adaptação da Educação a esses modelos e aos recursos da Tecnologia da Informação se coloca, agora mais do que nunca, como uma questão de sobrevivência institucional, mais do que um nicho a mais de mercado ou opções viáveis para a Educação. Naturalmente, requer dos docentes adequação, adaptação, esforço e visão de futuro. É preciso deixar de lado preconceitos e entender que acomodar-se é perecer, reinventar-se é crescer.

É curioso – e preocupante – pensar que o ambiente educacional, que deveria ser justamente um ambiente mais aberto às modificações e novidades que se colocam, e que são favoráveis à Educação, em diversos aspectos, acaba sendo por vezes um ambiente resistente a essas atualizações. Seja na educação básica, educação superior e também na educação eclesial, aquela ministrada no interior de igrejas e instituições a elas ligadas, a resistência é enorme.

O filósofo brasileiro Mário Sérgio Cortella comenta a respeito do fato de que atualmente, tudo muda muito velozmente, o que exige do docente uma capacidade de atualização constante. Ele afirma o seguinte:

> [...] o docente se encontra mais perdido hoje, num cenário que tem uma modificação absolutamente acelerada. Há 20 anos, eu diria para um aluno

> em sala de aula prestar atenção, em vez de falar com o colega. Agora ele não precisa falar com o colega para ficar distraído, basta um celular. Mudou. Antes eu poderia dizer para um aluno: “Joga esse chiclete no lixo”, “Tira esse boné” [...] Olha que problemão! Agora é “guarde esse celular”, “desliga esse *tablet*”, “tira esse fone de ouvido”. De uma sociedade que se ocupava em afirmar que nem mascar chiclete em sala de aula era admissível – não estou falando dos anos 1950, estou falando dos anos 1980 –, em que não se podia assistir à aula de boné, vir com um tênis diferente do uniforme, para, agora, uma discussão do que é permitido no pátio ou em sala de aula foi uma mudança muito veloz. Não deu tempo de nos organizarmos mentalmente, nem como habilidade e competência, para uma situação com essa pressa. Há certa estupefação em relação a isso (CORTELLA, 2014, p. 30).

Naturalmente, os diversos fatores relacionados às dificuldades enfrentadas pela Educação precisam ser elencados e considerados com seriedade, todavia, é preciso que haja abertura por parte dos professores no sentido de adquirirem novas competências e habilidades. Reinventar-se é preciso em tempos de incertezas e de grandes desafios. E diante de situações que não podem ser drasticamente modificadas, modifica-se drasticamente o sujeito objetivando oferecer respostas plausíveis.

A Educação a Distância, por exemplo, que se coloca como uma nova tendência mundial na Educação, tendo já ganhado muito espaço no Brasil, oferece uma série de vantagens observáveis. São elas: a da versatilidade (o aluno faz seu próprio horário de estudos, estuda de casa, não tem despesa com a logística de locomoção até a instituição de ensino), a da democratização da educação (em geral, os cursos EAD são bem mais baratos e acessíveis do que os cursos presenciais) e a da qualidade (alunos de EAD em geral comentam que perceberam que precisaram estudar até mais que em cursos presenciais para obterem aprovação nas disciplinas).

A Educação a Distância é um exemplo concreto de como novos modelos e novas tecnologias educacionais podem ser satisfatórias e muito eficientes, contrariando o que diz o senso comum a respeito dessa modalidade de ensino. E outros exemplos poderiam ser dados, que rompem com modelos tradicionais, engessados, “medievais” e excludentes para os discentes. Conforme primeiro tópico, há várias abordagens do processo e delas pode ser feita uma síntese para a construção de uma educação que seja relevante, atualizada e marcante.

5 I COMENIUS, MAQUIAVEL E A NECESSIDADE DO REALISMO NA EDUCAÇÃO

Que contribuições podem ser extraídas do pensamento desses intelectuais para os processos educacionais, hoje? Vale a pena ouvir essas vozes antigas quando se está refletindo sobre atualização na Educação?

Por mais que possa parecer contrassensual, o fato é que esses autores estabeleceram bases importantes para a reflexão educacional e sobre o modo como o

ser humano aprende. Ainda que os tempos sejam outros, e novas demandas se coloquem perante educadores, gestores da educação e também para os próprios discentes, é preciso considerar o fato de que o conhecimento disponível hoje é resultado de um longo processo de reflexão, articulação intelectual e reelaboração de teorias, e até mesmo superação de algumas.

A Educação de hoje está na ponta de um longo processo de reflexão teórica e também de exercícios práticos nas diversas instâncias educacionais. Assim, é preciso sim ouvir essas vozes antigas na mesma medida em que se aplica esse conhecimento fundamental as novas realidades que se colocam atualmente. É claro que esses pensadores, conquanto tenham contribuído muito, naturalmente tiveram também seus limites e problemas em suas teorias educacionais, o que não deve ser negligenciado. Mas é interessante considerar que se pode refletir a respeito da Educação a partir, inclusive, de uma crítica ao pensamento desses autores, como se vê a seguir.

5.1 A teoria de Comenius

Apesar da grande influência de Comenius sobre autores posteriores (NUNES, 2018, p. 68), como por exemplo, Rousseau, Piaget e consequentemente Freire, é notável o baixo desempenho real e concreto da teoria educacional de Comenius[1], talvez causado pelo seu utopismo.[2] Para que a Educação possa "se levantar" é necessário que haja realismo, isto é, uma análise da educação a partir do que ela realmente "é" e não do que "deveria ser".

Comenius apresenta seu método[3] como sendo ao mesmo tempo uma "solução metódica" – científica[4] – e uma Arte[5] para a Educação (COMENIUS, 2011, p. 11). Comenius afirma – longe de qualquer modéstia – que sua Didática Magna consiste em mostrar uma arte universal de ensinar tudo a todos. Um "modo certo e excelente", um tipo de fórmula, para que qualquer indivíduo, pobre ou rico, homem ou mulher, criança ou adulto, possa receber instrução "sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética e agradável" (COMENIUS, 2011, p. 3).

Comenius acrescenta que seu ideal de educação pode ser levado a cabo sem "esforço", isto é, "buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos

---

1 O baixo desempenho pode ser aferido pelos indicadores. Um dos mais conhecido é a prova do PISA. No Brasil o principal aferidor do índice de analfabetismo funcional é o Inef. Ambos podem ser consultados em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>; e <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 20 dez. 2020.

2 Utopismo: trata-se de uma forma mais agressiva de utopia, isto é, uma ideologia utópica. Utopia é situação ou local idealizado, onde tudo acontece de maneira perfeita ou ideal. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/utopia/>. Acesso em 30 de dezembro de 2020.

3 A teoria de Comenius é apresentada em sua Didática Magna.

4 Jacques Buisson, protestante liberal francês, grande defensor da escola laica e maçom, escreveu em 1911 em seu **Novo Dicionário de Pedagogia**: "a Didática Magna de Comênio é, indubitavelmente, um dos trabalhos mais importantes já escritos sobre a ciência da Educação" (BUISSON, Jacques *in*: BERTHOUD, Jean-Marc. **João Amós Comênio e as origens da ideologia pedagógica: o inspirador das reformas escolares modernas.** Trad.: Samara Geske. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017, p. 57).

5 "Educar é uma arte, não uma ciência" (HIGHET, Gilbert. **A arte de ensinar.** Trad.: Lourenço Filho. Campinas, SP: Kírion, 2018)

e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito [...]" (COMENIUS, 2011, p. 12). A utopia educacional de Comenius está em uma dimensão absolutamente alheia à realidade concreta. A realidade da sala de aula e a própria relação ensino/aprendizagem demanda muito esforço, canseira, desgaste físico e mental, investimento de tempo e dinheiro e, portanto, está longe de ser algo tão "harmônico, sublime" e "sem enfado" como imaginou Comenius.[6]

Acredita-se que há uma possibilidade de "ensinar tudo a todos", contudo, não da maneira utópica como é apresentada por Comenius. Seu método é unidimensional, isto é, foi concebido em uma época com características próprias, logo, para uma era pluralista a pansofia precisa ser revisitada e adaptada.

Comenius – na verdade sua pansofia – é acusado de tornar-se uma utopia da Educação, uma ideologia pedagógica. O mundo sofreu os horrores do totalitarismo coletivista no século 20, portanto, a própria sociedade tende, na atualidade, a fugir de ideias que tragam em sua base alguma forma de utopia e coletivismo. Parece que a sociedade está, de certa forma, hesitante no que tange a um mundo ideal e/ou utópico.

5.2 O "Método" de Maquiavel

Dirá alguém – e com razão – que Maquiavel era político e não educador. Certamente. Contudo, Maquiavel é considerado importante e influente para a Política e, portanto, indiretamente para a Educação, visto que a educação é estreitamente ligada à política. Com isso em mente é necessário se perguntar se a educação está sendo analisada a partir do que ela "é", como sugere Maquiavel acerca da política em sua obra principal, **O príncipe.**

Maquiavel é influente e importante tanto por causa de seus conselhos "maquiavélicos" à Lorenzo de Médici, como por sua abordagem realista da coisa pública, isto é (para satisfazer fetichistas cartesianos), o seu método. Segundo Maquiavel, seu intento é "escrever uma coisa útil para quem a escuta" e o mais conveniente para isso é "seguir a verdade efetiva das coisas do que a imaginação sobre ela" (ROJAHN, 2019, p. 117) porque "há tamanha distância entre como se vive e como se deveria viver que aquele que abandona o que se faz por aquilo que se deveria fazer aprende antes a arruinar-se que a preservar-se" (MAQUIAVEL, 2010, p. 75).

A crença comum é que "na teoria parece bom", "mas na prática não funciona". Isso foi ouvido pelo autor com muita frequência depois de ouvir palestras e cursos apresentados com o intuito de "melhorar" a educação. Seria necessário, portanto, uma abordagem mais realista da educação. Uma abordagem que leve em consideração a prática docente, a relação entre professores e alunos, o ambiente escolar efetivo, os resultados da educação, a violência presente no ambiente escolar, a indisciplina[7], o desinteresse, a desvalorização

6 HIGHET, 2018, p. 34. Elenca diversos dissabores intrínsecos ao ensino.

7 "As salas de aula do Brasil estão entre as mais indisciplinadas do mundo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.

do professor e do aluno dentre outros fatores. É necessário que uma teoria da educação seja concebida a partir da realidade efetiva da educação. Uma teoria assim, a partir de situações e problemas concretos, poderia apresentar resultados melhores no que diz respeito a mudanças efetivas na educação.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que acima foi afirmado não é, necessariamente, pressuposto de que a reflexão teórica não tenha a sua importância e relevância para a *práxis* educacional. Com efeito, a *práxis* é, em grande medida, o resultado de reflexões e observações que se dão no campo teórico. Teoria e *práxis* estão conectadas, inevitavelmente. Todavia, é importante considerar que a teorização, no campo da Educação, encontra seus limites e não pode ser resultado apenas do que se pensa, mas do que se vive. E grandes pensadores da Educação, como Piaget e Freire, foram também educadores que pisaram o chão da escola e sentiram na pele as demandas do ambiente educacional.

O diálogo com as abordagens do processo, o reconhecimento da necessidade de atualização profissional e a sensibilidade à realidade escolar são interfaces fundamentais para a Educação. A melhoria dos processos educacionais passa justamente pela conjugação de competências e pela consideração dessas interfaces educacionais.

Um professor pode ser muito dinâmico no que tange à sua didática, isto é, no que tange à sua forma de ensinar em aula, mas por desconhecer aspectos técnicos e teóricos da própria Didática (agora entendida como uma das áreas da Pedagogia) poderá estar insistindo em procedimentos obsoletos e ineficientes, apesar de gozar da simpatia da turma. Daí se pode perceber a importância da conjugação dessas interfaces educacionais aqui elencadas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

COMENIUS. **Didática Magna.** Trad.: Ivone Castilho Benedetti. 4ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, escola e docência:** novos tempos, novas atitudes**.** São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56ª ed. rev. atual, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

com.br/educacao/indisciplina-nas-escolas-faz-brasil-ser-lanterna-na-educacao/Copyright>. Acesso em 30 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. A educação não formal e a relação escola-comunidade. **Revista Científica ECCOS**, n. 2, v. 6, pp. 39-65, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal na pedagogia social**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71560203.pdf>. Acesso em 28 dez. 2020.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado. TÉRAN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem**: Detecção e estratégias de ajuda. Trad.: Adriana de Almeida Navarro. São Paulo: Ed. Grupo Cultural, 2009.

GONÇALVES, K. L. A. V. **Representação pictória na aprendizagem de transformações aditivas e multiplicativas pelos alunos discálculos nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2014. 12 f. Artigo. (Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica). UCAM: São João Evangelista, 2014.

GROOME, T. H. **A educação religiosa e cristã:** compartilhando o nosso caso e visão. SP: Ed. Paulinas, 1985.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: Ed. InterSaberes, 2014.

LEITE, S. A. S. (org). **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Arte Escrita, 2001.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe.** Trad.: Maria Júlia Goldwasser. 4ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986.

NASCIMENTO, Júlio César Pinheiro do. **Programa Educacional de Resistencia às Drogas (PROERD)**: *À influência e eficiência do modelo preventivo aplicado pela PMMG no combate à violência*. 2013. 14 f. Artigo (Graduação em Segurança Privada). Faculdade de Ciências Empresariais, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2013.

NEIVA, E. **Dicionário Houaiss de comunicação e multimídia. São Paulo, Ed.** Publifolha, 2013.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação no Século XVII.** Campinas, SP: Kírion, 2018.

ROJAHN, E. R. História Da Teologia Do Reino De Deus – De Maquiavel À Rauschenbusch". **Revista Via Teológica.** Vol. 20, nº 40, Dez/2019, pp. 111-150. Curitiba: Faculdade Batista do Paraná, 2019, p. 117.

VALENTE, J. **O Brasil é o quinto país em *ranking* de uso diário de celulares no mundo, 18.01.2019**. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-01/brasil-foi-5o-pais-em-ranking-de-uso-diario-de-celulares-no-mundo. Acesso em 06.02.2020

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 101, pp. 1287-1302, p. 2007.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 30/12/2020

Maria da Conceição de Moura Silva
Universidade Federal do Acre/UFAC, Programa de Pós-Graduação em Educação
Rio Branco – Acre
http://lattes.cnpq.br/2657751970664865

Viviani Fernanda Hojas
Universidade Federal do Acre/UFAC, Programa de Pós-Graduação em Educação
Rio Branco – Acre
http://lattes.cnpq.br/5848804951325918

Renata Cristina Lopes Andrade
Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação
Rio Grande – Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/3480573376522900

RESUMO: Este texto traz algumas reflexões conjuntas desenvolvidas durante e após a finalização de pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar as políticas educacionais de (des)valorização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental introduzidas na rede pública de ensino de Rio Branco a partir de 2005. A investigação evidenciou que, quando tomadas em seu conjunto, as políticas municipais apresentam caráter contraditório e não representam necessariamente um avanço em direção à valorização docente haja vista que a efetivação de algumas delas está atrelada aos resultados de desempenho das escolas e dos estudantes. Além da análise das políticas locais, o percurso investigativo envolveu uma incursão interessante pelo quadro normativo brasileiro e pelas políticas educacionais introduzidas no país nas últimas décadas que constituem o foco do presente texto.

PALVARAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Legislação Educacional; Valorização Docente.

EDUCATIONAL POLICIES AND TEACHER APPRECIATION IN BRAZIL

ABSTRACT: This text presents some joint reflections developed during and after the conclusion of master's research that aimed to analyze the educational policies of (un) valorization of teachers in the early years of elementary school introduced in the public school system in Rio Branco since 2005. The investigation showed that, when taken as a whole, municipal policies have a contradictory character and do not necessarily represent an advance towards teacher appreciation, given that the implementation of some of them is linked to the performance results of schools and students. In addition to the analysis of local policies, the investigative path involved an interesting incursion into the Brazilian regulatory framework and the educational policies introduced in the country in the last decades that constitute the focus of this text.

KEYWORDS: Educational Policies; Educational Legislation; Teacher Appreciation.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto traz algumas reflexões conjuntas desenvolvidas durante e após a finalização de pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar as políticas educacionais de (des)valorização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental introduzidas na rede pública de ensino de Rio Branco a partir de 2005.

No período delimitado, a capital do Acre passou a ser governada por forças políticas mais alinhadas à esquerda e um grande volume de políticas relacionadas à categoria docente foram introduzidas na rede pública de ensino municipal.

O trabalho analítico foi realizado mediante levantamento e sistematização de documentos produzidos pelas diferentes esferas governamentais, em especial, aqueles produzidos em âmbito municipal para melhor entendimento da temática em questão e cumprimento do objetivo da pesquisa.

A análise efetuada, evidenciou que, quando tomadas em seu conjunto, as políticas educacionais introduzidas no município apresentam caráter contraditório e não representam necessariamente um avanço em relação à valorização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino haja vista que a efetivação de algumas delas está atrelada aos resultados de desempenho das escolas e dos estudantes.

Além da análise das políticas educacionais municipais, o percurso investigativo envolveu uma incursão interessante pelo quadro normativo brasileiro e pelas políticas educacionais introduzidas no país nas últimas décadas e são justamente essas questões e discussões de âmbito nacional o foco do presente texto.

Neste sentido, as seções subsequentes tratam, de forma detalhada, dos direitos dos professores assegurados no quadro normativo brasileiro e, de forma sintética, das políticas educacionais introduzidas no país nas últimas décadas e suas relações com a valorização docente. Por fim, as considerações finais destacam que as conquistas legais não têm sido acompanhadas de uma efetiva valorização docente.

2 | O QUADRO NORMATIVO BRASILEIRO E A VALORIZAÇÃO DOCENTE

Os direitos dos professores estão previstos na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9.394/1996, na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores (PSPN) nº 11.738/2008, na Resolução nº 2/2009 que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, no Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 10.172/2001 e que vigorou até o final de 2010, e no atual PNE que, após um longo período de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 com vigência de dez anos.

Pereira e Oliveira (2016), afirmam que as lutas do magistério por valorização profissional tiveram resposta na CF/1988, que reconheceu a importância da valorização do magistério público como condição de melhoria da qualidade da educação básica

brasileira. Assim, a valorização docente está contemplada no artigo 206, incisos V e VIII, da CF/1988 estabelecendo que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, por meio de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por meio de concursos públicos de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para tal fim; VIII - piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1988).

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 reforça a importância da valorização do professor, no artigo 67 incisos I a VI, assegurando que:

> Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.
>
> I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
>
> II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
>
> III - piso salarial profissional;
>
> IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
>
> V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
>
> VI - Condições adequadas de trabalho. (BRASIL,1996).

A referida legislação, elenca os aspectos de incentivo a valorização profissional do magistério dentre eles: remuneração, condição adequada de trabalho, salário, jornada de trabalho e a forma de ingresso e permanência destes profissionais na carreira.

Outra iniciativa de valorização docente no Brasil foi o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, com vigência de 2001 a 2010.No objetivo 4,do PNE é contemplada a valorização dos profissionais da educação, estabelecendo que particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada dos professores, a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas: o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira do magistério.

No capítulo IV do PNE/2001, intitulado “Magistério da Educação Básica”, a

valorização do profissional do magistério é novamente mencionada:

> 10.1 Diagnóstico A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tampo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (BRASIL, 2001).

Conforme o documento ainda, a valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

> 1) uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; 2) um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; 3) jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;4) compromisso social e político do magistério. Os quatro primeiros precisam ser supridos pelos sistemas de ensino. 5) compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola. (BRASIL, 2001).

No Plano Nacional de Educação (PNE) mais recente, instituído pela Lei nº 13.005/2014, a valorização docente é contemplada nas metas 15, 16, 17 e 18:

> Meta 15**:** Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua.
>
> Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
>
> Meta 17: Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE

> Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL,2014).

Conforme as metas do PNE/2014, os profissionais do magistério deverão ser valorizados mediante equiparação salarial, condições justas e adequadas de trabalho, formação inicial e continuada e reconhecimento social do trabalho docente perante a sociedade como incentivo de ingresso na carreira docente por outros profissionais.

Além dos Planos Nacionais de Educação (anterior e atual), em 2008, foi aprovada a Lei nº 11.738 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) aos profissionais do magistério público da educação básica, prevendo em seus artigos 2º e 6º que:

> Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.§ 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005

> Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2008).

Tais artigos da Lei nº 11.738/2008 estabelecem o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) aos profissionais do magistério público da educação básica, fixando o vencimento

inicial da carreira do magistério público para jornada de, no máximo, 40 horas semanais com reajuste a partir de 2009, no mês de janeiro[1]. Sua implementação está prevista no artigo 3º da referida lei da seguinte forma:

> Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1.º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:
>
> I – (VETADO);
>
> II – A partir de 1.º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2.º, atualizado na forma do art. 5.º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;
>
> III – A integralização do valor de que trata o art. 2.º, atualizado na forma do art. 5.º desta Lei, dar-se-á de 1.º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente. § 1.º A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. § 2.º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2.º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido na Lei n.º 11.738/08. (BRASIL, 2008).

Sobre essa questão, Penna e Jacomini (2016) destacam que:

> [...] com a Lei nº. 11.738/2008, o governo federal criou um piso nacional para os professores da educação básica. O valor de R$ 950,00 por uma jornada de 40 horas semanais para professor com formação em nível médio, estabelecido na época, não atendeu às expectativas e às demandas das entidades dos professores e de movimentos em defesa da escola pública e do direito à educação, mas implicou aumento salarial nos estados e municípios que pagavam valor inferior ao Piso. Um aspecto fundamental da Lei do Piso é a definição de uma jornada de trabalho que estabeleça dois terços para atividades de docência e um terço para aquelas de apoio à docência (PENNA; JACOMINI, 2016, p. 180).

Com efeito, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar ou adequar seus planos de carreira. A data de 1º de janeiro de 2010 foi o prazo estabelecido para começar a pagar o piso com valores

1 O Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da rede pública da educação básica em início de carreira, de acordo com informações presentes no *site* do Ministério da Educação (MEC), foi reajustado em 12,84% para 2020, passando de R$ 2.557,74 para R$ 2.886,24. O cálculo do reajuste do PSPN, conforme consta na página da internet do MEC também, utiliza o crescimento do valor anual mínimo por aluno como base para o reajuste do piso dos professores, sendo utilizada a variação observada nos dois exercícios imediatamente anteriores à data em que a atualização deve ocorrer.

atualizados de acordo com a correção realizada pelo MEC[2].

Sendo o Brasil um país de profundas desigualdades econômicas e sociais, faltam nos estados e municípios a elaboração dos referidos planos ou a sua aprovação ainda não foi efetivada nessas instâncias governamentais. Ademais, existem grandes quantidades de planos com lógicas distintas que estão sendo executados e que não valorizam a carreira docente.

Conforme Santos (2016), as regulamentações legais demonstram, em alguma medida, a valorização profissional, ou seja, revelam o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo professor. No entanto, apesar de determinar algumas medidas que o valorizem, independentemente de seu contexto de atuação, não fazem proposições quanto às formas de efetivá-la, não explicitam quais os meios para que os objetivos determinados no texto legal sejam concretizados.

A Resolução nº 2/2009, fixa as Diretrizes Nacionais aos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, reafirmando elementos importantes para a consolidação da política de valorização docente como ingresso, formação, jornada, 20% de hora-atividade, progressões e remuneração.

O artigo 4º da Resolução nº 2/2009 destaca que as esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério com base nos seguintes princípios:

> I - Reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei nº 9.394/96, LDB, sob os princípios da gestão democrática, de conteúdos que valorizem o trabalho, a diversidade cultural e a prática social, por meio de financiamento público que leve em consideração o custo-aluno necessário para alcançar educação de qualidade, garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União;
>
> II - Acesso à carreira por concurso público de provas e títulos e orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
>
> III - Remuneração condigna para todos e, no caso dos profissionais do magistério, com vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional, nos termos da Lei nº 11.738/2008;
>
> IV - Reconhecimento da importância da carreira dos profissionais do magistério

---

2 De acordo com informações obtidas mediante consulta ao *site* Folha/Uol, não haviam cumprido o piso salarial até abril /2019 as seguintes redes estaduais: Pará, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Espírito Santos e Sergipe. Além disso, estimativas indicam que apenas 45% dos 5.570 municípios brasileiros pagam salário de pelo menos o valor do piso nacional dos professores. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/piso-de-r-2886-do-professor-desafia-estados-e municipios.shtml>. Acesso em: 15/06/2020.

público e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;

V - Progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;

VI - Valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo;

VII - Jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos;

VIII -Incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar;

IX - Incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas nacionais e estaduais de formação para os profissionais da educação, nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;

X - Apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais;

XI - Promoção da participação dos profissionais do magistério e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino;

XII - Estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos;

XIII - Regulamentação entre as esferas de administração, quando operando em regime de colaboração, nos termos do artigo 241 da Constituição Federal, para a remoção e o aproveitamento dos profissionais, quando da mudança de residência e da existência de vagas nas redes de destino, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional. (BRASIL, 2009).

Segundo o dispositivo legal, os entes da federação devem instituir Planos de Carreira aos profissionais da educação básica, com jornada de 40 (quarenta) horas aos docentes, com um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada. No caso de outras jornadas de trabalho o vencimento deverá ser proporcional a

quantidade de horas trabalhadas.

No tocante à remuneração docente, os profissionais devem ter seus vencimentos ou salários iniciais nunca inferiores aos valores correspondentes ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), fixados de acordo com a jornada, previstas nos respectivos Planos de Carreira, diferenciados pelos níveis das habilitações, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional.

Nas questões que envolvem a valorização docente, diversos autores têm analisado aspectos que normatizam o exercício da docência, tais como: formação exigida ao desempenho das funções, forma de ingresso na carreira, condições de trabalho, salário e Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR), buscando compreender o exercício profissional da docência.

Nas condições de trabalho, a jornada é um fator que tem implicação direta no trabalho do professor. Sobre isso, Pereira e Oliveira (2016, p.41) pontuam que:

> Nos sistemas públicos de ensino, há jornadas que podem ser identificadas como padrão. São as de vinte, trinta e quarenta horas semanais. Em algumas situações, para a docência nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, estão jornadas de doze horas semanais. Essas opções devem ser feitas com vistas às necessidades de gestão da rede e da garantia da qualidade da educação nela oferecida. Vale ressaltar que uma carreira de 40 horas, em que o profissional tenha dedicação exclusiva, tende a ser mais atraente para o trabalhador e melhor para a administração do sistema de ensino.

Segundo as autoras, a jornada de trabalho do professor de 40 (quarenta) horas com dedicação exclusiva, executada em apenas uma unidade de ensino, traz alguns benefícios as suas condições de trabalho, dentre elas: rendimento no desempenho das atividades, participação nos planejamentos pedagógicos, projetos escolares e formação continuada.

No Brasil, boa parte dos professores cumpre sua jornada em mais de uma escola e mais de um sistema de ensino para complementar seus salários. As precárias condições de trabalho em que os professores estão submetidos, acabam por contribuir à desvalorização docente, como afirma paro (2003, p. 96):

> Com baixos salários e precárias condições de trabalho, o profissional se sente muito pouco estimulado a atualizar-se e a procurar aperfeiçoar-se em serviço. No caso do professor, acrescente-se a este desestímulo o fato de ter que trabalhar em mais de um emprego para compensar os baixos salários, restando-lhe pouco tempo para dedicar-se a uma formação continuada.

Ainda a respeito das múltiplas jornadas de trabalho que os professores estão submetidos em mais de uma escola e mais de um sistema de ensino, Penna e Jacomini (2016, p.190) assinalam que:

> Essa situação tem contribuído sobremaneira para a precarização das condições de trabalho do professor, posto que a ausência da jornada de tempo

> integral e as múltiplas jornadas a que o professor se submete podem, por vezes, comprometer a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

A realidade das precárias condições de trabalho enfrentadas pelos professores será modificada à medida que o poder público das esferas estaduais e municipais, ao elaborar e executar o PCCR dos profissionais da educação, adote as proposições presentes no PNE/2014 (meta 17, estratégias 17.3). as quais prevê que os professores poderão concentrar suas atividades pedagógicas em apenas uma escola e da mesma rede de ensino.

A aprovação de Planos Cargos de Carreira e Remuneração dos profissionais da educação básica é um grande desafio a ser conquistado por esses profissionais:

> Dada a organização federativa do Estado brasileiro e seus desequilíbrios, sobretudo regionais, a organização dos planos de carreira dos profissionais da educação básica na atualidade é bastante dispersa e variada. Encontrando-se desde planos que contemplam o conjunto dos profissionais da educação quanto aqueles que apenas referem-se aos profissionais do magistério. (OLIVEIRA, 2016, p. 126).

No mesmo sentido, afirmam Gouveia e Tavares (2012, p.194):

> Podem-se encontrar planos de carreira que valorizam titulação e experiência, porém apenas permitem o enquadramento dos profissionais mediante, por exemplo, processos seletivos, que mantenham estáveis os investimentos em folha de pagamento; contudo, funcionam como uma negação dos planos, na orçamentária medida em que estes preveem reconhecimento de títulos e experiências sem previsão e os professores não são efetivamente enquadrados.

Conforme referido, a elaboração dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério apresenta situações diversas entre os entes federados. A obrigatoriedade de elaborar e implementar seus respectivos planos foi transferida por lei complementar aos Estados, Municípios e Distrito Federal. Todavia em razão da ausência de isonomia, tais planos implementados não chegam a se consubstanciar em melhorias salariais significativas.

A esse respeito Gatti e Barreto (2009) afirmam a importância de considerar o esforço, por parte do Estado, para melhorar as condições salariais e de carreira dos professores, em que pesem os inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados, no que tange à valorização do magistério. Com relação aos salários, pontuam que, se comparados ao de outras profissões que exigem nível superior, não são atraentes; quanto à carreira, assinalam que, apesar de a LDB prevê a valorização dos docentes da educação básica, verifica-se a ausência de planos estruturados de modo a oferecer horizontes promissores aos professores, além da falta de perfil profissional claro. Segundo as autoras, as condições da remuneração e a carreira dos docentes não são compatíveis com a formação que é exigida para assumir a função, sendo o exercício do magistério desvalorizado em decorrência dos

baixos salários e das difíceis condições de trabalho que estão submetidos os professores.

Diante do exposto, é possível afirmar que o Brasil criou um arcabouço legal para a valorização profissional do magistério. Na legislação do país são dadas ênfases a profissionalização do docente da educação básica, com definição de critérios a sua atuação e reconhecimento da carreira profissional, exigência de participação em curso de formação inicial e continuada, jornada e condições adequadas de trabalho e salário de acordo com o trabalho realizado.

3 | AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A VALORIZAÇÃO DOCENTE

Esta seção aborda as principais políticas educacionais que vêm sendo desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas, são elas: a política de financiamento, de gestão, avaliação e currículo, bem como suas possíveis relações com a valorização docente.

A política de financiamento no âmbito educacional delineou-se, significativamente, a partir da Constituição Federal de 1988, com a obrigatoriedade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios de vincular parte da arrecadação de impostos para a manutenção e desenvolvimento da educação. Posteriormente, o financiamento da educação brasileira recebeu um tratamento mais detalhado na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, na sequência, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) também podem ser considerados importantes marcos do financiamento educacional no país.

Com efeito, no que se refere as suas contribuições para a valorização docente, é possível afirmar que até o momento a política de financiamento da educação brasileira não repercutiu positivamente nessa direção. Mesmo com a criação de fundos (FUNDEF e FUNDEB) voltados à valorização docente, ela não acontece porque não há necessariamente um acréscimo de recursos novos para o sistema educacional como um todo e sim uma redistribuição, entre o governo estadual e as prefeituras, de uma parte dos recursos vinculados constitucionalmente.

Outra política educacional que apresenta relações com a questão da valorização docente é a política de gestão. Na década de 1990, o Brasil iniciou um processo de ajustamento de seu projeto político à Nova Ordem Mundial que envolveu mudanças nos processos de gestão educacional com a introdução de ações de cunho gerencial, buscando-se garantir uma otimização de recursos e, consequentemente uma racionalização economicista de ações administrativas.

Considerando as características da política de gestão introduzida na educação e nas escolas observa-se que ela caminha em direção oposta à valorização docente.

Baseada em uma lógica gerencialista, tal política modificou a dinâmica de trabalho do professor, diminuindo a sua autonomia em sala de aula e exigindo o aperfeiçoamento de seu desempenho por intermédio de métodos e técnicas utilizados principalmente nas organizações privadas. Ademais, é atribuída a esses profissionais a responsabilidade pelos problemas educacionais, sob a ótica da má gestão, utilizando-se o discurso de que, em lugar de mais recursos, é necessária a correta aplicação de métodos e técnicas por parte dos professores para alcançar a qualidade da educação.

A terceira política que trouxe repercussões para à valorização docente no país é a política de avaliação pautada no desempenho. A avaliação adquiriu caráter central nas reformas desenvolvidas por parte do Estado na década de 1990 e, neste contexto, as escolas e especialmente os professores, como partes afetadas pelo gerencialismo e pela performatividade, passaram a ser avaliados por meio de julgamentos, mensurações, comparações, metas pelo desempenho organizacional e pelos resultados obtidos.

Por não contemplar aspectos relacionadas ao desenvolvimento pessoal, à participação no projeto pedagógico da escola e das atividades internas e externas de formação continuada e de articulação com a comunidade e focalizar aspectos estritamente técnicos, pode-se inferir que a política de avaliação não contribui para a valorização docente.

Por fim, a Reforma de 1990 realizada no setor educacional brasileiro também deu ênfase ao currículo que passou a ser organizado de forma a priorizar as novas demandas do capital, ou seja, a formação e o desenvolvimento de sujeitos competentes e habilitados para o mercado de trabalho.

Tal política de currículo, assim como as demais políticas analisadas nesta seção, não valoriza o profissional do magistério, uma vez que provoca certo engessamento do processo educativo e retira a autonomia do professor: suas ações em sala de aula tendem a ser canalizadas para o objetivo de obter bom rendimento nas avaliações externas realizadas em larga escala, as quais não levam em consideração a realidade local das escolas e dos estudantes.

Diante das considerações apresentadas, verifica-se a necessidade de que a questão da valorização docente no Brasil, enquanto política pública educacional, seja investigada e discutida a partir de um contexto maior. Em outras palavras, o estudo do quadro normativo que assegura os direitos dos professores no país é insuficiente para captar a efetividade da valorização desses profissionais tendo em vista que muitas dessas conquistas legais esbarram nas políticas educacionais introduzidas nas últimas décadas de forte teor gerencial.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que a legislação educacional brasileira tem buscado assegurar a

valorização do profissional da educação básica ao estabelecer critérios para o pleno exercício da função docente, a necessidade de organização e reconhecimento de uma carreira profissional no magistério com formação inicial e continuada, bem como do estabelecimento de um piso salarial e da elaboração de plano de cargos, carreira e remuneração.

Condições de trabalho adequadas, salário condigno com o seu trabalho, formação inicial e continuada sólida e consistente para a realização desse trabalho, além da possibilidade de evoluir na carreira profissional são elementos que, sem dúvida, contribuem para a valorização docente e, consequentemente, para uma atuação profissional mais motivada em direção à melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras.

Contudo, em razão de toda a complexidade que envolve a sua implementação nas diferentes instâncias governamentais, as conquistas legais não têm sido acompanhadas de uma valorização efetiva dos docentes que tornem, de fato, a profissão mais atraente para aqueles e aquelas que nela já atuam ou pretendem atuar.

Ademais, a análise das políticas educacionais introduzidas no país nas últimas décadas indica que tais políticas apresentam uma lógica que visivelmente caminha em direção oposta à valorização docente, o que contribui fortemente para que essa valorização fique prevista apenas na legislação educacional e não tem se concretize no dia a dia das escolas e sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** República Federativa do Brasil: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. CNE. **Lei nº 11.783, de 2008**. Piso Salarial Profissional Nacional**.** Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm.> Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. CNE; CEB. **Resolução nº 2, de 2009**. Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, 2009. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, fevereiro 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. > Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso: 26 jun.2020.

GATTI, B. A., & BARRETO, E. de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. O magistério no contexto federativo Planos de carreira e regime de colaboração. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 185-197, jan./jun. 2012

JACOMINI, M. A; PENNA, A. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Proposições**: V. 27, N. 2 (80), maio/ago. 2016.

OLIVEIRA, V. M. A. de. **Política de remuneração do magistério público no município de Rio Branco/Acre:** repercussões na valorização do magistério. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2003.

PEREIRA, S. M.; OLIVEIRA, V. M. F. Valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016.

SANTOS, A. R. dos. As políticas de valorização docente uma realidade dos professores do campo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 229-242, jan./jun. 2016. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

CAPÍTULO 4

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL DE ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO NA VISÃO DE DOCENTES E GESTORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 23/12/2020

Maurilio José Pereira
Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
Cruzeiro – SP
http://lattes.cnpq.br/1010044854545557

Adriana Leônidas de Oliveira
Universidade de Taubaté, Departamento de Psicologia
Taubaté – SP
http://lattes.cnpq.br/8896115870139370

Uma versão ampliada dessa pesquisa foi publicada na Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, v. 14, n. 3, p. 370-395. 2018.

RESUMO: Esta pesquisa aborda o processo de mobilidade acadêmica internacional no ensino técnico, analisando as perspectivas de professores e gestores das instituições públicas pesquisadas. Está estruturada a partir de um estudo documental e pesquisa de campo, com objetivo exploratório e abordagem qualitativa, realizado em duas instituições públicas de ensino técnico na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, nas cidades de Lorena e Cachoeira Paulista. Foram realizadas entrevistas com os docentes e gestores. A amostra compõe-se de 10 participantes, sendo sete professores e três gestores. Os dados foram analisados por meio de técnicas qualitativas do método de análise de conteúdo, com o auxílio do *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multimensionnelles de Textes et de Questionnaries*). Docentes e gestores veem o intercâmbio como uma forma de enriquecimento cultural e aumento da visão de mundo do aluno, além de acreditarem que ele gera uma imagem institucional positiva, destacando a importância do programa como auxiliar no controle da evasão escolar. Pode-se concluir que a experiência de intercâmbio proporcionada pelas instituições deve ser aprimorada, pois a mobilidade estudantil contribui para o desenvolvimento global do aluno e, consequentemente, para o desenvolvimento regional, à medida que colabora para a construção de uma sociedade mais crítica e participante de decisões em seu entorno.

PALAVRAS-CHAVE: Mobilidade Acadêmica Internacional. Desenvolvimento Regional. Ensino técnico. Políticas públicas.

EDUCATIONAL POLICIES: INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY OF TECHNICAL SCHOOL STUDENTES AS PER PUBLIC INSTITUTIONS TEACHERS AND MANAGERS

ABSTRACT: This paper addresses international academic mobility within technical education, analyzing the perspectives of teachers and managers of the institutions surveyed. The survey was carried out with a documentary study and field research, with exploratory objective and qualitative approach, in two technical education public institutions in the metropolitan region of the Paraiba Valley and the North Coast, in the towns of Lorena and Cachoeira Paulista.

Interviews were conducted with teachers and administrators. The sample was composed of 10 participants, being seven teachers and three managers. The data were analyzed through qualitative techniques by means of the content analysis method, with the aid of the IRaMuTeQ software (Interface de R pour les Analyses do Multimensionnelles de Textes et de Questionnaries). Teachers and administrators see the exchange program as a way to obtain cultural enrichment and broaden the student's view of the world, in addition to believing that it generates a positive institutional image and highlighting the importance of the program to assist in the control of truancy. It can be concluded that the exchanging experience provided by the institutions must be improved, because the student mobility contributes to their overall development and, consequently, to regional development, as it collaborates to build a society that is more critical and participant in the decisions taken in their surroundings.
KEYWORDS: International Academic Mobility. Regional Development. Technical Education. Public Policies.

1 I INTRODUÇÃO

A formação profissional vem passando por transformações, e o surgimento das escolas técnicas proporcionou ao estudante a rápida inserção no mercado de trabalho. Os programas de intercâmbio estudantil, antes adotados somente por instituições de nível superior, vêm sendo praticados também por escolas de ensino técnico. Esses programas são motivados pela aproximação dos participantes com outros países e culturas, contribuindo para a formação de um cidadão capaz não só de construir sua carreira profissional, mas de participar de forma ativa de ações transformadoras do seu entorno e da sua região (DOWBOR, 2009).

As instituições de ensino técnico contribuem para a formação ampla de um cidadão, que implica, além da formação técnica, na utilização de seus conhecimentos para transformar o seu entorno e contribuir para o desenvolvimento de um local, região ou país.

Embora seja uma atividade que vem sendo praticada há pouco tempo, as instituições de nível técnico, cada vez mais, vêm proporcionando a seus alunos a experiência de uma vivência internacional, colaborando para a formação integral do cidadão. Isso faz com que a escola se torne dinâmica e coloque em prática todos os recursos necessários e disponíveis para qualificar o aluno que passa por sua formação (CRUZ, 1999). Espera-se que o participante, ao retornar da experiência, possa construir sua carreira profissional e pessoal utilizando os conhecimentos e experiências adquiridos no exterior.

O intercâmbio estudantil envolve mais do que apenas a viagem ao exterior: envolve impactos culturais e sociais, além da experiência de como se adaptar e se comportar diante de uma situação, muitas vezes, nova para o estudante.

Diante dessa nova realidade enfrentada pelas instituições estudadas e da importância da experiência da vivência internacional, respeitando a diversidade e as realidades locais para proporcionar o diálogo internacional, uma reflexão sobre as perspectivas de docentes

e gestores a respeito dessa prática torna-se fundamental.

O objetivo deste capítulo é analisar a perspectiva de docentes e gestores de instituições públicas, nas cidades de Cachoeira Paulista e Lorena, ambas localizadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, sobre a importância do processo de mobilidade acadêmica internacional no ensino técnico para a formação global do indivíduo.

2 I DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

O termo Desenvolvimento possui significados distintos para diferentes áreas do conhecimento e, às vezes, até dentro da mesma área. É o que acontece com as ciências sociais aplicadas quando se trata dos conceitos de crescimento econômico e desenvolvimento econômico.

O crescimento econômico está ligado à expansão da capacidade produtiva de bens e serviços (SACHS, 2008). O autor ainda enfatiza que o crescimento econômico é definido basicamente pelo Produto Interno Bruto (PIB).

Já no que se refere ao desenvolvimento econômico, Sachs (2008) afirma que, apesar do crescimento ser uma condição necessária, ele não é suficiente para se alcançar uma vida melhor, mais feliz e completa para todos.

> Em vez de maximizar o crescimento do PIB, o objetivo maior se torna promover a igualdade e maximizar a vantagem daqueles que vivem nas piores condições, de forma a reduzir a pobreza, fenômeno vergonhoso, porquanto desnecessário, no nosso mundo de abundância. (SACHS, 2008, p. 14)

Desenvolvimento também envolve questões estruturais do sistema econômico que o simples crescimento não permite. É necessário investimento com incorporação do progresso técnico, para que o verdadeiro processo de desenvolvimento econômico ocorra (SCHUMPETER, 1934). O autor ainda complementa que um fato nunca é exclusivamente ou puramente econômico; sempre há aspectos mais importantes.

Sen (2000, p. 17, grifo nosso) defende que o desenvolvimento está diretamente ligado à ideia de liberdade:

> O enfoque nas liberdades humanas contrasta com visões mais restritas de desenvolvimento, como as que identificam desenvolvimento com crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB), aumento de rendas pessoais, industrialização, avanço tecnológico ou modernização social. O crescimento do PNB ou das rendas individuais obviamente pode ser muito importante como um meio de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade. Mas as liberdades dependem também de outros determinantes, como as disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de **educação** e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas).

Como parte do desenvolvimento, está atrelada a ideia de progresso (FURTADO,

1980; SCHUMPETER, 1934). Furtado (1980) complementa afirmando que o progresso pode ser detectado em três correntes do pensamento europeu. A primeira seria a concepção de história como uma marcha progressiva para o racional; a segunda contempla a acumulação de riqueza e a preocupação com o futuro e a promessa de melhor bem-estar; a terceira insere-se na expansão da influência europeia aos demais povos, considerados "retardados", e no acesso a uma forma superior de civilização.

Percebe-se que há uma relação entre as definições de progresso de Furtado (1980) e Schumpeter (1934), e a ideia de desenvolvimento com Liberdade de Sen (2000).

É importante enfatizar que o desenvolvimento tem relação direta com a igualdade social entre os povos, e que o contrário, a desigualdade, seja ela econômica ou social, não contribui para que ele aconteça. Mendes e Teixeira (2004, grifo nosso) ainda afirmam que os aspectos das desigualdades regionais existentes no Brasil são as desigualdades econômicas e sociais de produto, renda, emprego, salário, **educação**, saúde etc.

A educação tem papel fundamental no desenvolvimento econômico de uma região, e a Constituição prevê o acesso e a permanência a ela com igualdade de condições. Na prática, a permanência pode não prevalecer devido à necessidade, principalmente das famílias mais pobres, de o jovem trabalhar para sustentar ou auxiliar no sustento da família.

A educação também participa da formação de trabalhadores para o sistema produtivo, seja nas atividades mais simples, como operação de máquinas, seja em atividades mais complexas, como o gerenciamento de projetos e reflexão sobre estratégias do melhor uso dos recursos. Trazendo à luz do conceito de desenvolvimento proposto por Furtado (1980) e a ideia de desenvolvimento com liberdade defendida por Sen (2000), vale dizer que a educação é importante para a formação do intelecto do indivíduo, fazendo-o refletir a respeito de sua própria condição e almejando um futuro melhor para si e seus familiares.

A educação deve servir para fortalecer a mão de obra, dar voz ativa a todos os indivíduos e proporcionar igualdade ou menor desigualdade de renda, salário, emprego, saúde e educação, favorecendo o desenvolvimento econômico, em seu significado mais amplo.

A ideia de educação está vinculada à compreensão e à necessidade de formar pessoas que possam participar de forma ativa das ações capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Para a existência de uma cidadania ativa, deve haver, desde cedo, uma cidadania informada. A educação deve dar ao cidadão conhecimentos necessários, não para escapar, mas para ajudar a transformar a sua região (DOWBOR, 2009).

Dowbor (2009), ao tratar do desenvolvimento local para relacioná-lo posteriormente à educação, menciona que a globalização é um fato indiscutível, ligado às transformações tecnológicas e à concentração mundial do poder econômico, mas nem tudo, ainda, foi globalizado. Ele afirma que, quando se depara com dinâmicas simples, como um bairro e a qualidade do seu asfaltamento, do sistema de drenagem, da infraestrutura, a sociedade se

encontra diante de um problema local.

É evidente que a educação contribui com o desenvolvimento regional, desde a fase infantil até os grandes centros de pesquisas, com a formação de mestres e doutores. Muito além da experiência de dominar outro idioma, a mobilidade proporciona o desenvolvimento da competência intercultural.

3 I COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

A convivência com pessoas de um país diferente, com costumes diversos, permite ao participante a absorção da cultura do país de destino e a exposição de sua própria cultura e costumes, estabelecendo e possibilitando a convivência com uma diversidade cultural com os nativos da região e com os colegas com os quais estuda, que também trazem consigo um pouco de sua cultura.

Segundo a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO, a diversidade cultural é um fator de desenvolvimento:

> Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento. A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória (UNESCO, 2002).

Para Silveira (2008, p. 71):

> A educação intercultural defende a formação de um cidadão que compreenda e respeite as diferentes culturas da sociedade, bem como o aumento da capacidade de comunicação e interação entre pessoas de culturas diferentes, e estimula atitudes favoráveis à diversidade cultural.

Os valores socioculturais incidem sobre o desenvolvimento das pessoas, e a educação, como formadora de membros de uma sociedade, deve se atentar para os elementos culturais de cada indivíduo, proporcionando-lhes possibilidades que favoreçam e respeitem o desenvolvimento de cada um (BLANCO, 2003).

O intercâmbio estudantil contribui para uma educação intercultural, pois os participantes mudam durante e/ou depois da experiência internacional. Essa mudança faz com que eles adotem valores e atitudes que facilitam a convivência com a diversidade cultural, com respeito e admiração ao próximo (SILVEIRA, 2008).

As diferenças culturais e o seu conhecimento permitem uma melhor adaptação no mercado de trabalho globalizado, uma vez que as empresas multinacionais negociam seus produtos e serviços no mundo todo. Isso possibilita ao profissional um melhor conhecimento sobre as possíveis formas de condução da negociação com o cliente ou fornecedor estrangeiro, pois pequenas diferenças culturais fazem uma grande diferença na relação com os parceiros profissionais.

Freitas (2008, p. 83) afirma que indivíduos, organizações e sociedade são partes indissociáveis na constituição de um novo cenário no qual a mobilidade é um valor-chave na situação intercultural que engloba a todos. A mobilidade é “o duplo da interculturalidade”.

Santos *et al.* (2014, p. 724) mencionam que, se por um lado, o investimento em capital humano é importante para a melhoria da qualificação profissional que os participantes buscam no exterior, por outro lado, a experiência é “impactante na formação pessoal do estudante na medida de sua percepção, concepção e compreensão dos aspectos culturais nas relações e interações interculturais”.

Oliveira e Freitas (2016) afirmam que a experiência de mobilidade é importante para o desenvolvimento pessoal e intercultural do indivíduo, e que essa experiência é aspecto central para a formação global e desenvolvimento do capital de mobilidade.

Após a apresentação do referencial teórico que subsidia a pesquisa, ela segue detalhada a partir do próximo capítulo.

4 I MÉTODO

Para a realização do presente estudo, foi feita uma pesquisa documental, conforme Severino (2007); de campo, conforme Marconi e Lakatos (2003), com objetivo exploratório e abordagem qualitativa, conforme Oliveira (2007).

Foram entrevistados professores e gestores das instituições pesquisadas. Os professores foram escolhidos por meio de amostra intencional, que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 98-99), é “aquela que consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população”.

Foram entrevistados três gestores, o responsável pelo projeto de Intercâmbio Cultural na autarquia estadual, responsável pelas instituições pesquisadas, e os responsáveis pelas unidades das cidades pesquisadas. Os gestores foram identificados por G1, G2 e G3.

O número total de docentes, em 2015, das unidades estudadas somava 83. Para fins de população desta pesquisa, foram excluídos os docentes afastados para ocupar cargos administrativos que não contemplam atividades diretamente envolvidas com alunos, bem como os docentes que estavam afastados de seus postos de trabalho e os professores com contrato de prazo determinado, resultando em uma população de 66 docentes. Foram entrevistados sete docentes (D1, D2, ..., D7), que compuseram uma amostra por acessibilidade e por saturação teórica. Oliveira (2007) explica que, ao adotar esse critério, busca-se coletar dados até que cada categoria construída esteja suficientemente representada, descrita e compreendida, ou seja, saturada. Isso significa especialmente que nenhum dado novo ou relevante parece emergir com relação a cada categoria.

A autora ainda complementa que o número de participantes depende da qualidade e das informações e profundidade de cada depoimento. Enquanto estiverem aparecendo

dados que indiquem novas perspectivas, deve-se continuar o processo de coleta de dados.

Foram utilizados documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas, que tem como foco um assunto sobre o qual são elaboradas perguntas principais, que poderão ser complementadas no decorrer da entrevista, possibilitando a coleta de informações de forma mais livre, em que as respostas não seguirão um padrão de alternativas (MANZINI, 2004).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada sob o número 1.545.335. As entrevistas foram realizadas mediante autorização por escrito, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram analisadas por meio de análise qualitativa de conteúdo. A análise qualitativa de conteúdo deste estudo passou por três fases, de acordo com Bardin (1977) e Richardson (2012): pré-análise, categorização e interpretação. Foram analisadas com o auxílio do *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multimensionnelles de Textes et de Questionnaries*) 0.7 *Alpha* 2, que efetua uma análise de dados do material verbal transcrito, por meio de corpus textual. O corpus é construído pelo pesquisador e é o conjunto de textos que se pretende avaliar. Nesta pesquisa, os textos compõem-se de cada uma das entrevistas analisadas e o corpus é o conjunto dessas entrevistas, organizadas para a análise do *software*. O programa faz uma avaliação geral do corpus e divide seu conteúdo em segmentos de textos (ST). Os ST são os contextos em que as palavras aparecem no corpus e são construídos automaticamente pelo IRaMuTeQ (CAMARGO; JUSTO, 2016).

Utilizou-se o Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que classifica os segmentos de texto (ST) em função dos seus respectivos vocabulários. Essa análise objetiva a obtenção de classes de ST que, “ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos das outras classes”. A partir disso, o *software* organiza a análise dos dados em um dendograma, que ilustra as relações entre as classes (CAMARGO; JUSTO, 2016, p. 10).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O intercâmbio estudantil nas instituições estudadas é uma prática recente, conforme mencionado na introdução deste trabalho. O programa teve início em 2011 e é denominado “Intercâmbio Cultural”. Já contemplou mais de 3.000 alunos e professores com a concessão de bolsas de estudo de inglês e espanhol, com duração de um mês.

Os alunos são acomodados em casa de família, quarto individual, com a preocupação e respeito à convivência entre nacionalidades diferentes. Têm direito à meia pensão (café da manhã e jantar) durante a estadia e possibilidade de pensão completa aos finais de semana, dependendo da rotina familiar. Vale destacar que o Intercâmbio Cultural promovido pelas instituições pesquisadas oferece uma ajuda de custo de $ 400,00 dólares

americanos, dólares neozelandeses ou libras esterlinas, conforme o país de destino, que serão depositados em cartão de viagem. Ainda segundo os ofícios, o aluno também recebe o transporte aéreo, por meio de passagens em classe econômica, priorizando o menor número de conexões possíveis, os traslados do aeroporto até a casa de família e da casa de família até o aeroporto, no final da participação do aluno, e o transporte nos países, por meio de ônibus, metrô e demais meios de transporte no trajeto casa de família-escola-casa de família, além do seguro saúde, disponível para todos os intercambistas.

5.1 Análise das entrevistas: a visão dos docentes e gestores

As principais características do corpus dos docentes e gestores analisados, caracterizados no Quadro 1, pelo *software* foram:

- Número de textos = 10 (o *software* reconhece a separação do corpus em 10 unidades de texto iniciais, que são 7 entrevistas realizadas com os docentes e 3 entrevistas realizadas com os gestores)
- Número de segmentos de textos (ST) = 591
- Número de formas distintas = 2.500
- Número de ocorrências = 20.295
- Número de formas ativas: 1.394
- Número de classes = 5
- Retenção de segmentos de texto: 531 segmentos classificados em 591 (89,85%)

		Docentes	Gestores
Total		7	3
Sexo	Masculino	4	2
	Feminino	3	1
Formação Acadêmica	Graduação	2	1
	Especialização	4	2
	Mestrado	1	-
Tempo de docência/atuação na instituição	Até 5 anos	2	-
	De 5 a 10 anos	5	1
	Mais de 10 anos	-	2
Exerce atividade remunerada fora da docência	Sim	2	-
	Não	5	-

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

Fonte: Dados das entrevistas. Elaborado pelos autores.

A retenção de segmentos de texto (ST) de mais de 89% torna o corpus pertinente para a análise de CHD, de acordo com Camargo e Justo (2016), que afirmam que, para que se tenha um corpus adequado para esse tipo de análise, é necessária uma retenção mínima de 75% dos ST.

Inicialmente, o resultado da análise pelo software exibiu o resultado apresentado na Figura 1.

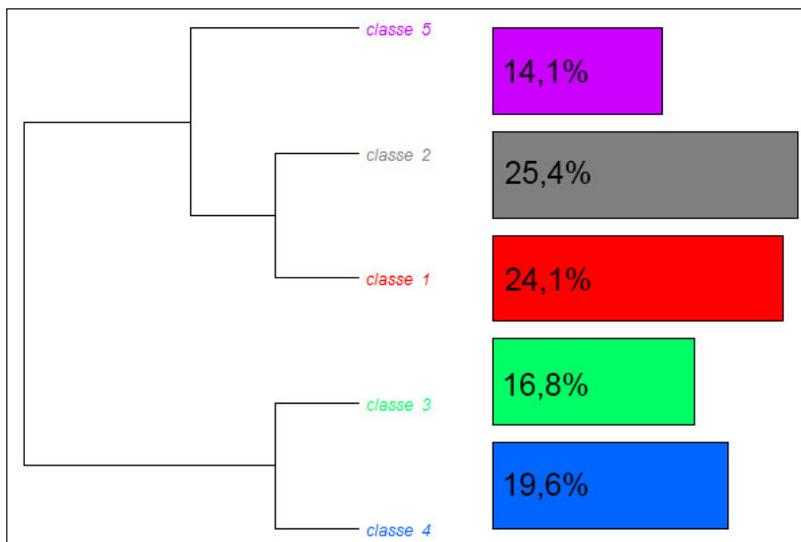



Figura 1 - Dendograma com a classificação do *software*

Fonte: Elaborada pelos autores, com auxílio do *IRaMuTeQ*

A análise do corpus dos docentes e gestores foi dividida em cinco classes, que serão apresentadas a seguir. A classe 1 recebeu o nome **Benefícios do intercâmbio para a instituição** e foi composta por 24,1% dos ST; a classe 2 foi descartada; a classe 3, **Benefícios do intercâmbio para o aluno**, por 16,8%; a classe 4, **O processo de internacionalização no ensino técnico**, por 19,6%; e a classe 5, denominada **O processo de seleção dos alunos**, foi composta por 14,1%.

O *software* numerou as classes de 1 a 5, no entanto, elas serão apresentadas em ordem de acontecimentos cronológicos que ocorrem durante a experiência internacional, para o aluno e para as instituições, a saber: O processo de seleção dos alunos, Benefícios do intercâmbio para o aluno, Benefícios do intercâmbio para a instituição, O processo de internacionalização no ensino técnico. A classificação completa está no Quadro 2.

Classe	Visão dos docentes e gestores
O processo de seleção dos alunos	• O aluno que vivencia a experiência é merecedor do prêmio • Alunos se dedicavam pensando no intercâmbio • Intercâmbio com reconhecimento do desempenho do aluno • Dificuldade, por parte da escola, para selecionar o aluno
Benefícios do intercâmbio para o aluno	• Benefício cultural para o aluno • Experiência internacional aumenta a visão de mundo • Intercâmbio motiva os alunos • Troca de experiências com outras pessoas dentro das empresas contribui para o Desenvolvimento Regional • Benefício profissional para o aluno • Intercâmbio traz proatividade ao aluno
Benefícios do intercâmbio para a instituição	• O intercâmbio faz o aluno e o docente sentir-se valorizado • O aluno sente-se satisfeito com a escola • O intercâmbio motiva alguns alunos a frequentarem as aulas • Intercâmbio pode ser utilizado para conter a evasão escolar • Alguns alunos socializaram a experiência internacional
O processo de internacionalização no ensino técnico	• Faltam ações para estimular a participação de discentes e docentes • Intercâmbio deve ser feito enquanto o aluno ainda estiver na escola • Crise financeira no país afetou o intercâmbio • Retorno do intercâmbio após a crise financeira • Outros estados fizeram um benchmarking com a instituição mantenedora • Há outras ações de internacionalização (Agência de Inovação e Feira Internacional) • Família já impediu aluno de participar de Feira Internacional, em São Paulo • Criação do departamento de Relações internacionais

Quadro 2 – Classificação da visão dos docentes e gestores

Fonte: Elaborado pelos autores, com auxílio do *software IRaMuTeQ*

A classe 2 foi descartada por retornar ST que remetem à formação e experiência profissional dos docentes e gestores entrevistados. Essas informações foram abordadas e caracterizadas no Quadro 1.

A classe O processo de seleção dos alunos representa o comportamento dos alunos para que pudessem participar da experiência internacional. Também foi gerada uma nuvem de palavras, representada na Figura 2.

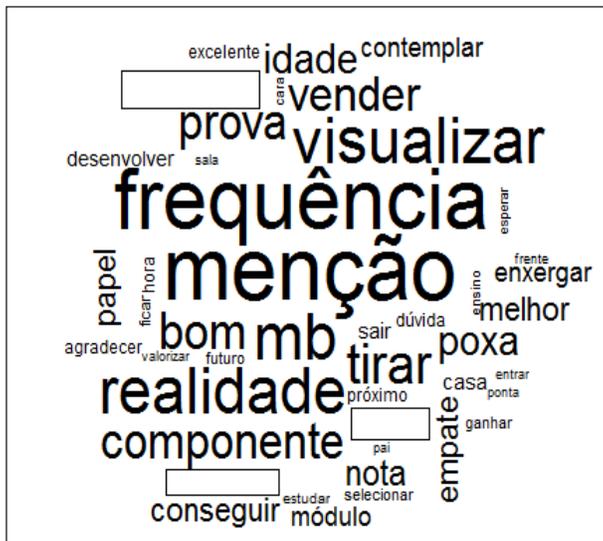



Figura 2 – Nuvem de palavras da classe: O processo de seleção dos alunos

Fonte: Elaborada pelos autores, com auxílio do *IRaMuTeQ*

A nuvem destacou as palavras que sintetizam questões relacionadas ao processo de seleção para intercâmbio, principalmente as palavras menção, frequência, prova, componente, nota, módulo, MB (menção máxima atribuída a um aluno de ensino técnico nas instituições pesquisas, que significa Muito Bom), empate, selecionar, conseguir, entre outras.

Após o processo de seleção e participação do aluno intercambista, os docentes e gestores identificaram alguns benefícios do intercâmbio para o aluno, cuja nuvem de palavras é apresentada na Figura 3.

As palavras síntese desta classe remetem aos benefícios que uma experiência internacional proporciona aos alunos na visão dos docentes e gestores, tais como cultura, conhecer, pessoa, língua, idioma, fluente, aprender, profissional, mercado, diferente, desenvolvimento.

Observa-se nas falas dos docentes e gestores a afirmação de Neves e Norte (2009, p. 4), quando dizem que há interesses particulares e que tais interesses convergem para a busca de parcerias de mobilidade acadêmica internacional. Nesse caso, o investimento da instituição mantenedora busca proporcionar aos alunos participantes a experiência internacional. Esses interesses são "[...] experiência cultural, proficiência em língua estrangeira, melhores chances no mundo produtivo, na carreira, melhores salários [...]". Os interesses apontados por Neves e Norte foram claramente percebidos pelos docentes e gestores entrevistados, como pode ser observado.

Figura 3 – Nuvem de palavras da classe: Benefícios do intercâmbio para o aluno

Fonte: Elaborada pelos autores, com auxílio do *IRaMuTeQ*

Na Figura 4 está a nuvem de palavras da classe Benefícios do intercâmbio para a instituição.

Figura 4 – Nuvem de palavras da classe: Benefícios do intercâmbio para a instituição

Fonte: Elaborada pelos autores, com auxílio do *IRaMuTeQ*

Esses benefícios são sintetizados pelas palavras dar, contar, experiência, lembrar, facilitar, palestra, voltar, funcionar, depender, entre outras. O docente D2, por exemplo,

acredita que *“gera sempre questão positiva, seja de motivação* [para os alunos], *seja de novos métodos* [para os docentes]” (D2, atua nas duas instituições, nove anos na instituição).

A classe O processo de internacionalização no ensino técnico demonstra como as instituições de ensino técnico estão trabalhando com a questão de internacionalização nesse nível de ensino e a nuvem de palavras que representa a classe é apresentada na Figura 5.

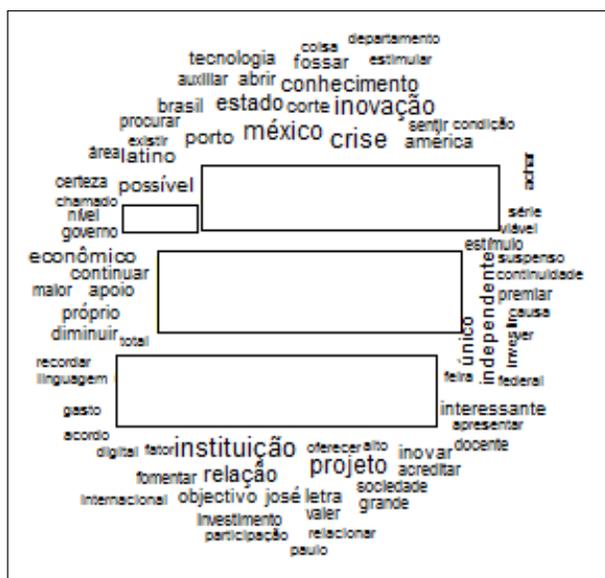



Figura 5 – Nuvem de palavras da classe: O processo de internacionalização no ensino técnico

Fonte: Elaborada pelos autores, com auxílio do *IRaMuTeQ*

Quatro palavras da Figura 5 foram ocultadas para não identificar as instituições pesquisadas. As palavras que sintetizam esta classe, além do nome da instituição, são inovação, conhecimento, crise, projeto, relação, estado, México, crise, América, entre outras.

Na visão dos docentes e gestores, o intercâmbio estudantil proporcionado representa uma grande oportunidade de participação para discentes e docentes, representando e fortalecendo a imagem institucional, e contribuindo para o enriquecimento cultural dos participantes.

A crise política e financeira enfrentada pelo Brasil entre os anos de 2012 e 2016 dificultou a continuidade do programa de intercâmbio nas instituições pesquisadas, como informado por todos os docentes e gestores entrevistados. O CsF também teve suas

concessões de bolsas finalizadas, de acordo com o Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes (2016).

Embora o programa de mobilidade acadêmica internacional esteja suspenso, é importante ressaltar que a mobilidade de pessoas é apenas uma das formas de internacionalização da educação, conforme apontado por Lima e Contel (2011). Dentre as ações de internacionalização nas instituições de ensino técnico pesquisadas, somente os docentes D6 e D7, e os gestores G1 e G2, souberam responder às outras ações de internacionalização existentes na instituição: uma agência de inovação e uma feira tecnológica em que os alunos das instituições podem inscrever projetos para apresentação, e há também projetos de instituições internacionais. O docente D6 relatou a participação de países da América do Sul, e o gestor G1 mencionou que, dos países estrangeiros, os projetos que mais se destacam são os da Polônia.

O Gestor G2 relatou a criação de uma Agência de Relações Internacionais, que por meio do Edital nº 004/2016, abriu um processo seletivo de docente (s) para atuar (em) nessa área na instituição mantenedora.

Todo o processo de internacionalização do ensino, incluindo o intercâmbio para os alunos e também para os docentes, contribuirá para o fortalecimento da imagem da instituição. Contudo, o gestor G2 mencionou que, com relação a esse assunto, ainda há falta de preparo por parte de toda a escola.

As atividades praticadas pelas instituições pesquisadas vão ao encontro do que dizem Gazzola e Almeida (2006), que entendem que a internacionalização engloba uma série de atividades, entre as quais estão a mobilidade discente e docente e o estabelecimento de espaços universitários regionais capazes de promover o diálogo intercontinental.

Apesar dos trabalhos de Freitas (2009) e Gazzola e Almeida (2006) tratarem de internacionalização do ensino superior, seus conteúdos podem ser adaptados ou até mesmo aplicados no ensino técnico, uma vez que ainda não há material suficiente sobre a internacionalização do ensino técnico.

Apesar de todos os desafios enfrentados, o programa de mobilidade acadêmica internacional realizado pelas instituições pesquisadas lhes trouxe reconhecimento, e se a universidade caminha para o primeiro milênio, como afirma Gazzola (2006), o ensino técnico caminha, talvez, para a segunda década. É natural que haja desafios a serem vencidos, no entanto, é preciso começar para que as ações de melhoria possam ser identificadas.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a perspectiva de docentes e gestores de instituições públicas, nas cidades de Cachoeira Paulista e Lorena, ambas localizadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, sobre a importância do processo de mobilidade acadêmica internacional no ensino técnico para a formação

global do indivíduo.

Evidenciou-se a necessidade e o desafio de proporcionar a oportunidade para que os alunos intercambistas socializem a experiência vivenciada de forma sistematizada, o que, segundo alguns docentes e gestores pesquisados, fortaleceria a imagem institucional, tornando-a visível para toda a população municipal e regional como fonte de oportunidade de vivência internacional.

Além da mobilidade de pessoas, há outras atividades de internacionalização que também são desenvolvidas: uma agência de inovação e uma feira internacional, onde são apresentados projetos das instituições pesquisadas e de outras, sendo algumas internacionais.

Nesse quesito, professores e gestores veem as ações como um importante passo para a visibilidade da instituição, que teve, inclusive, um projeto desenvolvido por um aluno de Cachoeira Paulista na feira internacional que ganhou visibilidade, foi apresentado no sul do país e, posteriormente, no México. Para essa experiência, o aluno também contou com a ajuda financeira de alguns professores. Eles ressaltam que, no caso do intercâmbio, a dedicação dos discentes para concorrer à oportunidade já se torna um ganho para a instituição, uma vez que alguns desenvolvem suas atividades acadêmicas pensando nessa possibilidade. Já para o aluno que vai ao exterior participar de um intercâmbio, proporciona a construção do conhecimento que o torna um cidadão global, intercultural, capaz de criar expectativas antes nunca pensadas.

Este trabalho identificou que a instituição também oferece oportunidade de intercâmbio ao seu corpo docente e a criação de um departamento de relações internacionais na instituição mantenedora e como a cooperação internacional entre instituições de ensino é relevante para o processo de internacionalização do ensino técnico, é uma importante política pública a ser observada no âmbito municipal, estadual e federal. A mobilidade acadêmica internacional contribui para a compreensão da diversidade e interculturalidade, favorecendo o desenvolvimento da região em que o cidadão está inserido.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLANCO, M. A. B. La educación intercultural como respuesta educativa a la diversidad. **Educación y Futuro**, Madrid, n. 8, p. 41-50, 2003.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do Software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multimensionnelles de Textes et de Questionnaries)**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: < http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 12 set. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - Capes. Ministério da Educação. **Programa Ciência sem Fronteiras terá novo foco**. Nota oficial. 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2016.

CRUZ, P. N. da. A importância do ensino profissionalizante face ao processo de industrialização de Juiz de Fora. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 40-50, jan-mar. 1999.

DOWBOR, L. Educação e Desenvolvimento Local. *In*: MAFRA, Jason (Org.). **Globalização, Educação e Movimentos Sociais:** 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

FREITAS, M. E. de. O imperativo intercultural na vida e na gestão contemporânea. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 15, n. 45, p. 79-89, abr.-jun. 2008.

FREITAS, M. E. de. A mobilidade como novo capital simbólico nas organizações ou sejamos nômades? *In*: BARBOSA, L. **Cultura e diferença nas organizações:** reflexões sobre nós e os outros. São Paulo: Atlas, 2009.

FURTADO, C.. **Pequena introdução ao desenvolvimento**: enfoque interdisciplinar. São Paulo: Ed. Nacional: 1980.

GAZZOLA, A. L. A.; ALMEIDA, S. R. G. **Universidade**: cooperação internacional e diversidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GAZZOLA, A. L.. Conhecimento e Globalização. *In*: GAZZOLA, A. L. A.; ALMEIDA, S. R. G. **Universidade**: cooperação internacional e diversidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da educação superior**: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

MENDES, C. C.; TEIXEIRA, J. R. **Desenvolvimento econômico brasileiro**: uma releitura das contribuições de Celso Furtado. *In:* Texto para discussão nº 1051. Brasília, IPEA. Outubro de 2004.

NEVES, A. M. C. das, NORTE, A. L. Internacionalização e mobilidade acadêmica: princípios e ações para o sucesso de uma parceria de intercâmbio acadêmico. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, UFSC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25885/recent-submissions>. Acesso em: 08 jul. 2015.

OLIVEIRA, A. L. de. Comportamento Organizacional e Pesquisa Qualitativa: Algumas Reflexões Metodológicas**.** *In*: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Gestão e comportamento humano nas organizações.** Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

OLIVEIRA, A. L. de; FREITAS, M. E. de. Motivations for international academic mobility: the perspective of university students and professors. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 217-246, Sep. 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SACHS, I. **Desenvolvimento**: includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANTOS, M. C. E. M.; SANTOS, P. C. M. de A.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; RÉGNIER, J. Motivações e competência interculturais para a mobilidade acadêmica França-Brasil: o caso de estudantes da Universidade Lumière e Lyon 2. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 723-444, Especial ASI, 2014.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHUMPETER, J. A. **The theory of economic development**: an Inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1934.

SILVEIRA, E. da S. **A contribuição de um projeto escolar para a educação intercultural:** o "intercâmbio internacional estudantil delta do Jacuí / Brasil e Mostazal / Chile". 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Paris, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 23/12/2020

Wanessa Costa dos Santos
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA
Brasil
http://lattes.cnpq.br/7561963769227482

Camila Braga da Conceição
Universidade Federal do Maranhão- UFMA
Brasil
https://orcid.org/0000-0003-2028-7443

Raianny Oliveira da Silva
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA
Brasil
http://lattes.cnpq.br/6297907600333650

Nágila Alves da Silva
Universidade estadual do Maranhão- UEMA
Brasil
http://lattes.cnpq.br/4014284808045369

Elizete Cambraia Oliveira
Universidade Estadual do Maranhão- UEMA
Brasil
https://orcid.org/0000-0002-3713-7663

Juliene Abreu da Silva
Secretaria Municipal de Educação de São João do Sóter
MA, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4456810607103003

Jucilene Márcia Rameiro de Araújo Cruz
Instituto Federal do Maranhão- IFMA
Brasil
http://lattes.cnpq.br/6891943247625574

Maria do Carmo dos Santos Silva Ramos
Instituto Cultos- Faculdade FAVENI
Brasil
https://orcid.org/0000-0001-5176-7576

Tatiane da Conceição Silva
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
Brasil
https://orcid.org/0000-0003-3560-8035

Aurineia Barbosa da Silva
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA
https://orcid.org/0000-0001-8100-035X

RESUMO: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) caracteriza-se como um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Essa pesquisa tem como objetivo geral revisar na literatura cientifica publicações sobre a formação dos professores que atuam no AEE, e como objetivos específicos: discutir com base nas publicações elencadas, aspectos da formação dos professores do AEE, quanto à formação acadêmica, especialização e atuação prática. A técnica de coleta adotada, foi a pesquisa direta na base de dados Scielo Brasil, além de consulta a livros, manuais e outras publicações. As publicações foram selecionadas de acordo com os critérios de inclusão: serem artigos disponíveis em língua portuguesa, artigos completos, publicados no período de 2013 a 2018. Para a busca na base de dados foi adotado os descritores: Atendimento

Educacional Especializado, Professor, Inclusão. As publicações foram organizadas em ordem cronológica de publicação com os itens: título da publicação, autor/ano, objetivo e conclusão. Foram selecionadas seis publicações que atendiam aos critérios de inclusão e cujo tema estava relacionado aos objetivos do artigo. O estudo mostrou alguns aspectos da formação do professor do AEE, que o professor do AEE não se sente preparado para lidar com a diversidade de necessidades educativas especiais, atribuindo essa dificuldade à má formação ou pouca formação, ou mesmo à falta de experiência. Diante disso fica evidente a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada do professor da Educação Especial.
PALAVRAS- CHAVE: Educação Especial. Formação de professores. AEE.

ABSTRACT: Specialized Educational Services (SES) is characterized as a special education service that identifies, elaborates and organizes pedagogical and accessibility resources that eliminate barriers to the full participation of students, considering their specific needs. This research has the general objective of reviewing in the scientific literature publications about the training of teachers who work in SES, and as specific objectives: to discuss, based on the published publications, aspects of SES training, as regards academic training, specialization and practical action. The collection technique adopted was the direct search in the database Scielo Brazil, in addition to consulting books, manuals and other publications. The publications were selected according to the inclusion criteria: they are articles available in Portuguese language, complete articles, published in the period from 2013 to 2018. For the search in the database we adopted the descriptors: Specialized Educational Services, Teacher, Inclusion. The publications were arranged in chronological order of publication with the following items: publication title, author / year, objective and conclusion. Six publications were selected that met the inclusion criteria and whose theme was related to the objectives of the article. The study showed some aspects of SES teacher training, which the SES teacher does not feel prepared to deal with the diversity of special educational needs, attributing this difficulty to poor training or little training, or even lack of experience. Faced with this, the need for investments in the initial and continuing education of the special education teacher is evident.
KEYWORDS: Special Education. Teachers Formation. SES.

1 | INTRODUÇÃO

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Por sua vez o AEE caracteriza-se como um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

Para efetivar as políticas inclusivas e concretizar o AEE, os municípios passaram a implantar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e investir na formação dos docentes e na acessibilidade dos alunos, visando atender às diretrizes apresentadas pelo Ministério

da Educação (CAMARGO; SANTANA, 2015). A SRM consiste em um espaço onde será ofertado o AEE, organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, possibilitando e facilitando a aprendizagem desses alunos (FELICIO et al., 2016).

A implantação das SRMS é um processo recente, nesse sentido, faz-se necessário conhecer e refletir sobre a formação do professor, seja inicial ou continuada, no intuito de compreender aspectos do processo formativo e da atuação do professor da SRM, já que esta precisa atender uma multiplicidade de deficiências e necessidades educativas especiais (CAMARGO; SANTANA, 2015). Conforme Pasian et al., (2017a) estudos que abordam a formação do professor de educação especial para o trabalho na SRM são necessários para que seja possível verificar o que está sendo viabilizado e as dificuldades encontradas, para conhecer a nova realidade proposta na educação brasileira para os alunos da educação especial, o que precisa ser melhorado e o que requer mais investimento.

Diante do exposto essa pesquisa tem como objetivo geral revisar na literatura cientifica publicações sobre a formação dos professores que atuam no AEE, e como objetivos específicos: discutir com base nas publicações elencadas, aspectos da formação dos professores do AEE, quanto à formação acadêmica, especialização e atuação prática.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política é considerada um marco no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, pois tornou possível a efetivação dos serviços especializados na abrangência do ensino comum (BRASIL, 2008).

O AEE deve ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). As SRM consistem em “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Nelas, os professores devem considerar diversas áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, quais os recursos específicos para que ocorra seu aprendizado e as atividades de complementação e suplementação curricular (BRASIL, 2008).

O AEE deve ser oferecido no contraturno, acompanhado de um plano de atendimento individual que aponte as necessidades e recursos que estes educandos necessitam para frequentar a sala regular. O público-alvo destinado ao atendimento no AEE são alunos diagnosticados com deficiências, alunos com transtornos globais e alunos com altas habilidades/superdotação. Para frequentar o AEE, o aluno tem que estar matriculado no ensino comum (BRASIL, 2010). O papel do AEE é complementar a

educação e autonomia do aluno.

Conforme a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), a SRM deve ser destinada a um professor que necessita ter formação específica para a Educação Especial. Ainda de acordo a Nota Técnica n.11/2010, são atribuições dos professores do AEE: elaborar e executar o plano de AEE do aluno identificando suas habilidades e necessidades educacionais específicas; definir e organizar estratégias pedagógicas; programar e avaliar a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala comum e nos demais ambientes escolares; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis considerando as necessidades de cada aluno; estabelecer uma articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola visando a disponibilização dos recursos e serviços; orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; e desenvolver atividades próprias do AEE como o ensino da LIBRAS para alunos surdos, ensino do sistema Braille e mobilidade para alunos cegos, enriquecimento curricular para os superdotados, etc. (BRASIL, 2010).

Diante do contexto das atuais diretrizes sobre o AEE, o professor que atua na SRM pode ser visto como professor “multifuncional”, pois a ele são atribuídas inúmeras tarefas relacionadas ao atendimento de pessoas que apresentam diversos tipos de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades, além da atuação com outros profissionais da escola e com a comunidade atendida (VAZ, 2012).

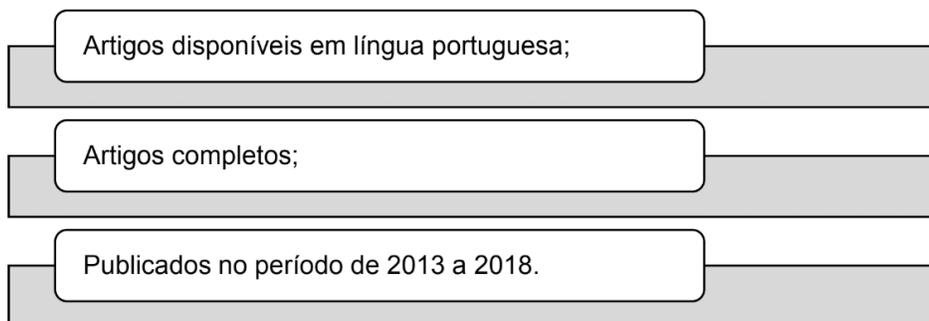
Estudos que abordem a formação do professor de educação especial nas SRM são necessários, pois permitem identificar possíveis problemas nesse ambiente. Diante disso, alguns pesquisadores vêm enfatizando o AEE, em seus trabalhos. Jordão et al., (2013) buscaram conhecer a visão de professores sobre a política de SRM em relação à formação docente e satisfação profissional. Camargo e Sant’Ana (2015), investigaram os aspectos da formação e atuação de professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais em SRM de uma cidade do interior paulista. Rosseto (2015) discutiu a formação e as atribuições do professor do AEE realizado na SRM. Pasian et al., (2017a), analisaram a opinião dos professores de SRM no âmbito de seus municípios, quanto à sua formação.

3 I METODOLOGIA

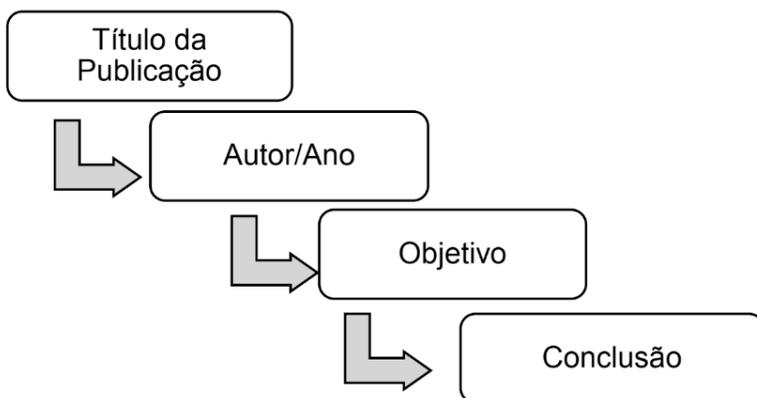
Artigo de revisão bibliográfica que analisou na literatura cientifica publicações sobre formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado

assunto [...] (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43-44)”.

A técnica de coleta adotada, foi a pesquisa direta na base de dados Scielo Brasil, além de consulta a livros, manuais e outras publicações. As publicações foram selecionadas de acordo com os critérios de inclusão, sendo:

Para a busca na base de dados foi adotado os descritores: Atendimento Educacional Especializado, Professor, Inclusão. Na base de dados Scielo foram encontrados um total de quatro publicações, destas uma foi eliminada por não atender aos critérios de inclusão, restando três artigos. Foram acrescentados mais três artigos, totalizando seis publicações. Após esse processo de seleção, ocorreu o processo de leitura, análise e organização do material em um quadro de modo a organizar melhor os dados para a discussão.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa encontram-se no quadro abaixo. As publicações foram organizadas em ordem cronológica de publicação com os itens:

Foram selecionadas seis publicações que atendiam aos critérios de inclusão e cujo tema estava relacionado aos objetivos do artigo.

TÍTULO	AUTOR/ANO	OBJETIVO	CONCLUSÃO
Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado: a Educação Especial em questão	ROSSETO, 2015.	Discutir a formação e as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM).	Concluiu que a formação à distância, associada à desvalorização da educação especial enquanto campo de conhecimento, resulta numa preparação docente emergencial.
Formação e atuação de professores em salas de recursos multifuncionais	CAMARGO; SANTANA, 2015.	Investigar aspectos da formação e atuação de professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais em salas de recursos multifuncionais de uma cidade do interior paulista.	Concluiu que a formação inicial e continuada dos professores do AEE é um fator muito importante.
Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão	SANTIAGO; SANTOS, 2015.	Analisar uma experiência de formação continuada de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado no Rio de Janeiro.	Concluiu que a centralidade do planejamento pedagógico como um processo de investigação/ ação, requer a participação dos atores escolares em situações de reflexão e na transformação da realidade escolar.
Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor	PASIAN et al., 2017a.	Analisar a opinião dos professores de SRM em relação à sua formação.	Concluiu que a formação continuada foi a alternativa mais destacada pelos profissionais a fim de buscar aprimoramento de seus conhecimentos.
Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala	PASIAN et al., 2017b.	Conhecer a opinião dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Concluiu que há muito para se investir no que tange ao modelo de sala de recursos, havendo vários locais onde a demanda é maior do que o serviço oferecido.
Inclusão em educação: processos de avaliação em questão.	SANTIAGO et al., 2017.	Discutir os dados do Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp) no Estado do Rio de Janeiro (Oeerj) no que tange ao processo de avaliação e inclusão em educação.	Concluiu que o processo avaliativo é um importante parâmetro para identificar se as propostas pedagógicas possibilitam condições de aprendizagem e participação para todos os estudantes.

Tabela 1 – Publicações utilizadas na revisão.

De acordo com Rosseto, (2015) atualmente, o professor para o AEE não tem previsão de formação inicial específica e sua formação consiste nos cursos de formação continuada e especialização em AEE. Desse modo, para atuar no AEE o professor pode ter formação inicial em qualquer área e cursos de especialização na área de Educação Especial. Contudo, mesmo aquele profissional que já trabalhava na Educação Especial com a formação exigida, agora, para trabalhar no AEE, precisa aderir à formação em AEE. Assim sendo, há ênfase na formação continuada para a disseminação dos novos princípios

da Educação Especial e para a efetivação da educação inclusiva (ROSSETO, 2015). Além disso, Camargo e Sant'Ana (2015) destacam, que ao se abordar a formação do professor atuante em SRM, deve-se também observar que, as ações nessa direção estão atualmente centradas na formação continuada feita em serviço ou ocorrendo na modalidade a distância (EaD).

Pasian et al., (2017a) revelaram dados com relação à formação de professores em alguns municípios. Os resultados apontaram que poucos professores afirmaram sentirem-se aptos para lidar com a diversidade de alunos com necessidades educacionais específicas. Essa situação também foi verificada no estudo de Camargo e Sant'Ana (2015), em que os professores manifestaram dúvidas ou insegurança, pois não possuem conhecimentos necessários para atuarem com todos os tipos de deficiências. A autora destaca ainda que o grande desafio das SRM, de acordo com as participantes de sua pesquisa, é que o professor do AEE não possui uma formação que lhe garanta o domínio teórico-prático para o trabalho com a multiplicidade de deficiência. Além disso, a principal dificuldade apontada pelas professoras do AEE é o de receber um aluno na SRM que apresente uma deficiência que não seja bem conhecida por elas, especificamente no que se refere às práticas pedagógicas específicas.

O estudo de Pasian et al., (2017a) mostrou ainda que a maioria das participantes afirmaram que com mais experiência docente e formação estariam aptos a lidar com todos os alunos da Educação Especial, contudo, a maioria dos professores destacou haver a necessidade de mais de um profissional na SRM. Percebe-se que esses professores não se veem preparados para lidar com todas as necessidades do alunado, atribuindo essa dificuldade à má formação ou pouca formação, ou mesmo à falta de experiência. Diante disso fica evidente a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada do professor de Educação Especial. Além do mais, é necessário que as políticas de formação levem em consideração as necessidades observadas no AEE, analisando as singularidades de cada município (CAMARGO; SANTANA, 2015).

Quanto à atuação prática o professor de educação especial das SRM tem papel fundamental, organiza o funcionamento do AEE e faz o planejamento individual para o aluno Público-alvo da Educação Especial, atendendo às particularidades de cada um. Muitas vezes, os alunos possuem a mesma deficiência, no entanto, por terem características diferentes, é preciso verificar a melhor forma de alcançar resultados positivos para a aprendizagem desse aluno de acordo com suas dificuldades e potencialidades (PASIAN et al., 2017b).

Santiago e Santos (2015) defendem a importância do planejamento coletivo envolvendo o professor do AEE e da sala de aula comum. No entanto, isso não é uma realidade nos municípios estudados. Além disso, de acordo com a atual política de inclusão o AEE deve acontecer no contraturno, entretanto, Santiago e Santos (2015) e Pasian et al., (2017a) relatam que há locais onde o AEE não ocorre no contraturno. Os autores

consideram essa situação como problemática, pois o aluno sai no horário letivo para as SRM, ocasionando substituição do ensino regular pelo AEE. Desse modo, Santiago e Santos (2015) ressaltam ainda que nem sempre as intenções e orientações legislativas conseguem ser implementadas no dia a dia, e que as leis e orientações são redefinidas para que possam ser viabilizadas em cada realidade municipal ou até mesmo, em cada unidade de ensino.

Pasian et al., (2017b) demonstraram em seu estudo que menos da metade dos professores recebem apoio de serviços públicos (como por exemplo, serviços públicos de saúde e assistência social). Há casos em que a demanda do aluno vai além da pedagógica, de maneira que apenas o professor não é capaz de atendê-la. Nesse sentido, ressalta-se a importância da junção de serviços públicos de saúde para melhora do trabalho com determinados alunos para melhoria do AEE.

Outro aspecto verificado por Pasian et al., (2017b) foi que apenas metade dos professores da SRM possuem todo material necessário para trabalhar. Quanto a esse resultado duas possibilidades são iminentes e preocupantes, a primeira é que nem todo material que deveria constar em uma SRM está disponível, a segunda é que o material disponibilizado é aquém do necessário para atender às reais necessidades do alunado que frequenta esse espaço. É válido ressaltar que a disponibilidade de materiais adequados pode facilitar e apoiar as atividades do professor no AEE, sendo que muitos professores precisam buscar/ adaptar/ criar materiais além dos disponíveis e, por isso, apontaram não possuir o material necessário.

Quanto ao processo avaliativo há uma preocupação em como avaliar os alunos da Educação Especial. Os professores acreditam que a avaliação deve ser diferenciada, adaptada, ou, até mesmo, facilitada para os estudantes com deficiência, o que favorece a verificação da aprendizagem, sem, contudo, focalizar as estratégias e propostas para o aluno aprender. Além disso, o processo de inclusão em educação supõe a participação dos alunos em todas as atividades escolares. Desse modo, para que isso se efetive, é necessário pensar estratégias e práticas pedagógicas de forma coletiva, de maneira que os atores escolares sejam responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, uma vez que a presença de estudantes com deficiência na escola impulsiona ainda mais os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação (SANTIAGO et al., 2017).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou alguns aspectos da formação e atuação prática do professor do AEE, que o professor do AEE não se sente preparado para lidar com a diversidade de necessidades educativas especiais, e que a insegurança desses profissionais deve-se principalmente à má formação ou pouca formação, ou mesmo à falta de experiência. Desse modo, ressalta-se a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada

do professor da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 4. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília-DF, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação. Manual de Orientação: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília-DF, 2010.

CAMARGO, M. R. T.; SANTANA, I. Formação e atuação de professores em sala de recursos multifuncionais**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 07, n. 13, p. 198-218, 2015.

FELICIO, N. C.; FANTACINI, R. A. F.; TOREZAN, K. R. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016.

JORDÃO, S. G. F.; SILVEIRA, T. S.; HOSTTINS, R., C. L., Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs). 36ª Reunião Nacional ANPEd, 29/09 a 2/10, Goiânia, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

PASIAN, M. S. MENDES, E. G. CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa,** v.47, n.165 p.964-981, 2017a.

PASIAN, M. S. MENDES, E. G. CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33 p. 1-17, 2017b.

ROSSETO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 103-116, 2015.

SANTIAGO, M. C. SANTOS, M. P. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v.25, n. 96, p. 632-651, 2017.

VAZ, K. O professor de Educação Especial na política de educação especial na perspectiva inclusiva. Anais IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

CAPÍTULO 6

AÇÕES EDUCADORAS ARTICULADAS EM AUTOGESTÃO: DOS VÍNCULOS AOS COLETIVOS DE UMA ESCOLA WALDORF

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 22/12/2020

Tereza de Magalhães Bredariol
Doutoranda em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro
ORCID 0000-0002-0899-034X

Rayanne Suim Francisco
Professora de Psicologia na Faculdade Norte Capixaba de São Mateus (MULTIVIX)
Espírito Santo
ORCID 0000-0003-0533-7238

Alexandra Cleopatre Tsallis
Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
ORCID 0000-0002-1221-137X

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001".

RESUMO: Este artigo se propõe a compartilhar resultados de uma pesquisa em psicologia social que acompanhou os efeitos dos vínculos em uma escola Waldorf cuja governança é feita em autogestão. Através da proposta teórico metodológica da Teoria Ator-rede (TAR), a pesquisa foi tecida com ações educadoras que produziram efeitos em cada um e no coletivo, fazendo-fazer uma autogestão localmente. A partir do movimento do campo, práticas e princípios foram se articulando, trazendo experiências de uma economia fraterna e mais inclusiva, a criação do comum em processos decisórios e o fortalecimento da rede de escolas Waldorf na gestão da crise provocada pela pandemia de Covid-19.

PALAVRAS-CHAVE: Vínculos; autogestão; escolas Waldorf; governança, Covid-19

EDUCATIONAL ACTIONS ARTICULATED IN SELF-MANAGEMENT: FROM A WALDORF SCHOOL'S BONDS TO ITS COLLECTIVE

ABSTRACT: This article aims to share part of the results of a research effort in social psychology that accompanied bonding effects in a Waldorf school whose governance is based on self-management. Using the theoretical and methodological proposition of the Actor-Network Theory (ANT), the research was woven with educational actions that produced effects in each one involved and in the collective, construing self-management locally. Practices and principles were articulated based on field work, bringing: experiences of a fraternal and more inclusive economy; the creation of the common in decision-making processes; and the strengthening of the Waldorf schools network in the management of the crisis caused by the Covid-19 pandemic.

KEYWORDS: Bonds; self-management; Waldorf schools; governance, Covid-19.

1 I INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vem pensar a educação, como direito humano básico, a partir da prática de uma escola Waldorf, na constituição de comunidades comprometidas com a autoeducação em uma vida permeada de sentido. Por meio de uma concepção de comunidades educadoras que cultivam a aprendizagem e o bem-estar coletivos através da cooperação, busca-se fortalecer práticas democráticas e autogestionárias como exercício de cidadania. Orientadas pela proposta teórico-metodológica da Teoria Ator-rede (TAR), na qual trabalhamos com o sociólogo francês Bruno Latour (2012, 2015), acompanhamos a agência de humanos e não-humanos - ambos denominados actantes - articulados na produção de NÓS coletivos.

A Escola Waldorf Michaelis, que foi acompanhada de 2017 a 2020, está localizada na zona sul do Rio de Janeiro. Organizada em uma associação da sociedade civil, sem fins lucrativos, essa iniciativa começou em 1993, formando uma comunidade, sendo depois formalizada como escola. Ao longo da pesquisa, passou por uma consultoria de desenvolvimento organizacional que trouxe boas reflexões e transformações na vida associativa. Segue amadurecendo em sua governança de base democrática e associativa no encontro de famílias e docentes.

Nós, pesquisadoras, estamos articuladas nesta rede autogestionária com o propósito educativo, seja como mãe que atua em comissões de trabalho nesta escola e orientadora da pesquisa, seja como pesquisadora, professora Waldorf e associada de iniciativas pioneiras atuando na autogestão. Como nativas experienciamos diferentes formas de vínculo nesta escola e em iniciativas Waldorf do Rio de Janeiro. É deste lugar, de primeira pessoa do singular e do plural, que nos enlaçamos nesse movimento em rede, em nós como vínculos que tecem os NÓS dessa comunidade enquanto coletivos plurais. Estamos diferenciando os nós pequenos, que falam de tipos de amarração, vínculos e articulações, com a grafia minúscula, dos NÓS grandes, em maiúscula, para dizer de coletivos que se compõem com os nós.

Por vivermos a potência dessa experiência e percebermos seus desafios, queremos compartilhar os aprendizados vividos com essa comunidade localmente, deixando que ela inspire e se articule a outras como parte dos efeitos do processo de pesquisa. Vale trazer um pouco do histórico e da motivação desse impulso para embarcar quem nos lê.

A primeira escola dessa vertente foi fundada em 1919 para os filhos de operários da fábrica de cigarros Waldorf Astória, em Stuttgart, Alemanha. A partir daí, o nome Waldorf ficou relacionado à proposta pedagógica antroposófica, trazida pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner. Ela nasceu em meio à divulgação da Trimembração do Organismo Social, como perspectiva de reestruturação sistêmica para enfrentar a crise do período entre guerras. Pensa os coletivos e organizações sociais como organismos vivos formados por três dimensões que se diferenciam e se integram, tal qual o ser humano é composto de corpo,

alma e espírito. Em seu livro *Os pontos centrais da questão social*, Steiner (1919/2018) nos conta sobre a Trimembração Social, considerando o que seria específico de cada um dos três sistemas que compõem um organismo social: o **econômico**, que permite que as necessidades materiais sejam atendidas, regulando a troca de mercadorias, na qual estabelecemos uma interdependência, com base em uma relação **fraterna**; o **Direito Público**, que regula as relações de trabalho para que promovam condições humanamente dignas, criando leis e acordos que garantam direitos **iguais** para todos; o **cultural-espiritual**, ligado ao desenvolvimento das capacidades individuais, que devem se inserir no organismo social com relativa autonomia, segundo o **livre** impulso e discernimento do ser humano. O movimento da Trimembração Social teve nas escolas Waldorf uma via de expressão e aprendizagem, como uma forma de cultivo dessa proposta em menor escala, orientando sua governança em autogestão. Faz parte de seu projeto político pedagógico a participação dos professores e familiares na gestão. O pertencimento à comunidade convida ao engajamento das famílias na proposta pedagógica e social do cotidiano escolar.

Na Michaelis, temos a esfera pedagógica, que se reúne semanalmente no Colegiado de professores, com representantes que assumem as coordenações de cada segmento. Estes, se reúnem na interna pedagógica, representando o Colegiado. O grupo administrativo-escolar, representado pela gestora geral, é composto por profissionais que atuam na gestão de recursos, documentos e execução de procedimentos, como: secretaria escolar, financeiro, compras, portaria e serviços gerais. A associação é a terceira esfera, que atua voluntariamente, na qual docentes, famílias e colaboradores se reúnem, tanto em comissões de trabalho para cuidar de frentes de ação da escola, quanto na assembleia geral anualmente. Nas decisões feitas em assembleia, apenas os associados votam e a escolha de vincular-se ou não à associação é livre. A cada dois anos, elegem uma diretoria representativa, que se reúne mais frequentemente, tendo a presidente como representante legal. A instância representativa das três esferas é composta por uma coordenadora pedagógica, a gestora geral e a presidente da associação, para onde fluem os processos gestados em cada uma das esferas. Em cada escola Waldorf essa estrutura varia um pouco, dependendo do tamanho da escola, sua fase de desenvolvimento e sua história.

O movimento das escolas Waldorf chegou ao Brasil na década de 50 e está em crescimento acelerado na última década. Em levantamento feito pela Federação de Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), instância representativa do movimento, foram contabilizadas em torno de 250 escolas com educação infantil, 67 escolas com ensino fundamental e 14 escolas com ensino médio, distribuídas em diversas regiões do território nacional. A ela estão ligados os centros de formação e as tutorias, entre outras formas de cultivo e organização do movimento. No último levantamento de organizações internacionais que publicou a Waldorf World List (2019)[1], o total de jardins de infância era de aproximadamente

1 Disponível em: https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf Acesso em: 3 fev.2020.

1910 e de escolas Waldorf 1180, presentes em cerca de 80 países espalhados pelos cinco continentes.

A pedagogia antroposófica trabalha com o pensar, o sentir e o querer na direção do desenvolvimento integral da criança. A relação recíproca entre essas capacidades e os sistemas neurossensorial, rítmico e metabólico-motor, atua de formas diferenciadas no seu processo de amadurecimento ao longo da biografia.[2] Segundo Steiner (1924):[3] “Antroposofia é um caminho de conhecimento que deseja levar o espiritual da entidade humana ao espiritual do universo.”

Trazendo o sentido original do verbo educar - do latim *educere*, cujo efeito seria “passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade”, como assinala o pesquisador de linguística Evandro Teixeira Martins (2005, p.33), vamos considerar o sujeito da ação, educador, como mediador. Pensamos a ação educadora, que pode vir de qualquer actante, ou de um conjunto deles, enquanto mediadora de uma transformação, criando uma nova articulação que conduza da potência ao ato e da ação/afecção à compreensão. Com essa proposição, vamos ampliar o conceito de educadores para tudo aquilo que age mobilizando outros actantes, permitindo aprendizados. Sem com isso reduzir o lugar dos docentes, que atuam profissionalmente, a partir de um estudo profundo do ser humano e da observação de cada criança de sua turma na abordagem metodológica e fenomenológica da Antroposofia.

Nesse sentido, a aposta dessa pesquisa é de que os movimentos autogestionários de uma escola Waldorf são potencialmente educadores. A distribuição do conceito quer abarcar os aprendizados dos adultos na escola e a ação de processos, ambientes, formas de comunicação e tudo o que componha essa rede heterogênea de humanos e não-humanos articulados. Entendendo, com Rudolf Steiner, que *toda educação é auto educação*[4], pensamos o sujeito da educação como aquele que aprende como efeito da experiência. Dessa forma, não separaremos a priori educador e educando, mas consideraremos sua ação recíproca. Assim, trabalhamos na pesquisa, a partir da prática, acompanhando como essa rede educadora faz-fazer uma autogestão localmente, seguindo os efeitos que pudemos rastrear.

Dentro dessa experiência com iniciativas de educação comunitária, começamos a nos afetar pelo movimento de associação que produz um social, como ondas. Uma ação, enlaçada por um conjunto de forças, movimenta a maré. Segundo Bruno Latour (2012, p. 349): “O mundo não se parece com um continente sólido de fatos pontilhado por algumas lagoas de incertezas; é um vasto oceano de incertezas pintalgado de ilhotas de formas calibradas e estabilizadas.”. O barco que navega se faz-fazer com marinheiros, cordas, nós, velas, mastros, madeiras, ondas, correntezas, ventos e astros no mar. Na arte de navegar na horizontalidade das práticas, buscando no balanço autogestionário encontrar

2 Rudolf Steiner fez palestras para professores a partir de 2019, que foram publicadas posteriormente, entre elas: O Estudo Geral do Homem: uma base para a pedagogia. São Paulo: ed. Antroposófica, 2015.

3 Disponível em: http://www.sab.org.br/antrop/ANmainFrame.htm Acesso em 18 dez. 2019.

4 Disponível em http://www.sab.org.br/portal/aforismos/47-educacao Acesso em: 06 maio 2019.

um rumo comum, que oscila a vela no içar com cordas, no sentido dos ventos como vontades particulares que atravessam ondas, deixando a viagem se mostrar no percurso, na paisagem que se avista, se aprumando com as ondas, deixando emergir indagações: Quando um nó, enquanto vínculo que produz efeitos, se amplia para um coletivo? O que nos vincula na criação de um NÓS que pode ao mesmo tempo agregar e divergir? Como estes NÓS nos afetam no corpo, nos constituem de forma vinculada?

2 | DO ATAR E DESATAR NÓS COMO METODOLOGIA

Seguimos a proposta teórico-metodológica da Teoria Ator-Rede (TAR), que se propõe a trabalhar a partir da prática, com as questões que emergem no campo. Esta abordagem metodológica implica sustentar as controvérsias presentes na gestão de cada iniciativa, deixando que se organizem e desdobrem no movimento do coletivo. Acompanhar as questões emergentes e suas conexões, sem intenção de solucioná-las, é uma tarefa que exige manter a tensão fabricada com as controvérsias, como nos ensina Latour (2012).

É uma metodologia que se interessa pelos modos de feitura, pela dimensão meso-política que se faz entre o micro e o macro. Um modo de hesitar juntos na experiência, como nos contam os psicólogos e professores brasileiros Ronald Arendt, Márcia Moraes e Alexandra Tsallis (2015, p.1151) ao discutirem a meso-política da filósofa belga Isabelle Stengers: (...) “trata-se de interessar os membros pela maneira como as respostas são dadas e da sua percepção que o projeto depende de sua compreensão. Este interesse criará um nível meso fazendo possíveis novas relações entre eles, produzindo novos graus de liberdade.”. No modo de PesquisarCOM, trazido por Márcia Moraes (2010), a negociação de interesses se dá quando o campo nos indaga de volta e somos convidados a refazer nossas perguntas. Uma entrega a: “Tornar-se com o outro, transformar-se, produzir mundos que se articulam, se compõem. É a ação do pesquisarCOM.” (ARENDT, MORAES e TSALLIS, 2015, p.1156). Um modo de pesquisar que permite multiplicar as versões que compõem as experiências, como nos ensina a filósofa belga Vinciane Despret (2004), por considerar o vivido no encontro como singular, não cabendo generalizações.

O aprendizado que cada um vive no grupo em que atua está vinculado ao desenvolvimento da iniciativa que eles compõem e vice-versa. É um movimento dinâmico e simétrico de fazer-se no coletivo e produzir algo coletivamente. No diálogo, na negociação de interesses, um jogo de forças se faz como prática coletiva. Acompanhamos a prática pedagógica antroposófica, especialmente a gestão em experiências localizadas, mapeando com objetividade as articulações presentes, deixando transbordar na escrita dos diários de bordo as afecções que nos guiam, nessa reciprocidade que nos permite aprender com o campo. Como nos ensina a filósofa estadunidense Donna Haraway (1995, p.26):

> O eu cognoscente é parcial em todas suas formas, nunca acabado, completo, dado ou original; é sempre construído e alinhavado de maneira imperfeita e,

portanto, capaz de juntar-se a outro, de ver junto sem pretender ser outro. Eis aqui a promessa de objetividade: um conhecedor científico não procura a posição de identidade com o objeto, mas de objetividade, isto é, de conexão parcial.

A partir dessas conexões parciais, fomos tecendo a pesquisa, banhadas nessa cultura, mergulhadas como nativas que se constituem em parte por ventos, mares e o balanço de suas ondas. Fomo-nos apercebendo enredadas nesse modo de aTAR e desatar NÓS, como dispositivo de pesquisa trazido pelo campo e que foi nomeado com a sigla da Teoria Ator-rede (TAR), numa grafia que agrega sentido para sua versão em português. O tecer com nós se articulou à pesquisa em uma vivência artística com o macramê, em um encontro de educadores que celebrava os cem anos de Pedagogia Waldorf no mundo, que aconteceu no início de 2019, na Escola de Resiliência Horizonte Azul, na periferia de São Paulo. A atividade atuava como exercício de uma pedagogia do fazer: *aprender trabalhando, trabalhar aprendendo*, trazendo o fazer artístico entre palestras e partilhas de experiências. Cada participante escolhia sua atividade. Escolhi essa técnica de tecer com nós, sem um tear, apenas no movimento das mãos com os fios presos por variações de enlace, como um tecer com o corpo que começou a movimentar um pesquisar incorporado. A professora nos contou que o macramê era um passatempo em alto-mar, trazido pelos marinheiros árabes para a Europa. Nos portos, comercializavam objetos feitos com a técnica e artesãs locais começaram a copiar. Experimentamos várias formas de compor com nós. O cruzamento de fios que, transpassados, faz retornar por dentro para, ativando todos os fios, atravessar novamente para fora, finalizando um nó. Movimento presente no campo, que a artesania marinheira acompanha para traduzir em escrita, nas tensões e gestos presentes nesse tecer com nós. Então, lá está a origem: "*passatempo em alto-mar*…" uma pesquisa que nos convida a navegar!

Se dois ou mais já constituem um entre, o encontro pode ser de uma grandeza desmedida, por seguir se articulando, se enlaçando em rede. Aprender com esses NÓS como uma forma de cuidar daquilo que nos vincula, apoia, amarra, aperta e tece redes de ações, aprendizagens e afetos. Latour (2012, p.312) define: "(...) um ator-rede consiste naquilo que é induzido a agir por uma vasta rede, em forma de estrela, de mediadores que entram e saem. Suas muitas conexões lhe dão a existência: primeiro os vínculos, depois os atores." E segue: "Possuir é também ser possuído; estar vinculado é manter e ser mantido."

Seguiremos contando o que aprendemos com nós e navegações, COM o campo, encontrando os conceitos metodológicos que articulam essa pesquisa, dando rigor e densidade no percurso. Esta experiência, no modo de aTAR (e desaTAR) NÓS, mobilizadora de viagens e travessias, permitiu deixar domínios estabelecidos na condição de pesquisadoras nativas. Nas derivas que os ventos e as correntezas guiam, na resistência e confiança dos nós, pudemos aprender com marés e marinheiros, com embarcações, braçadas e tudo que compôs os aprendizados dessa pesquisa.

Em 2017 e 2018, estivemos em trabalho de campo ao longo de uma consultoria de processos nesta escola Waldorf do Rio de Janeiro, participando de encontros propostos com diversos segmentos, produzindo os diários de bordo a partir das afetações vividas, como nos ensina a etnóloga Jeanne Favret-Saada (2005). Como apresentação da proposta de pesquisa, trouxemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos participantes, sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP).[5]

Segundo o documento produzido como resultado da colaboração entre o consultor e a comunidade, o objetivo do trabalho era “estreitar a relação entre pais, professores e a estrutura da Escola Waldorf Michaelis, estimulando a conscientização individual e coletiva acerca da responsabilidade da comunidade para com a construção permanente deste espaço educacional associativo que é a nossa escola.”

Algumas questões emergiram ao longo dos exercícios vivenciados na consultoria e na própria dinâmica de autogestão. Registros do processo feitos pela comunidade e pelo consultor serão trazidos como falas do campo. Como política de nomes, sinalizaremos de qual contexto ecoa cada fala, trazendo apenas o lugar de quem fala, dando mais ênfase à rede.

Em 2019, a escola estava com 110 crianças, distribuídas em duas sedes próximas: uma com Educação Infantil (Maternal e Jardim de Infância), com turmas nos turnos manhã e tarde, outra com o Ensino Fundamental I, com aulas de manhã e oficinas livres à tarde. A escola Waldorf Michaelis é referência desta pedagogia na cidade. Em 2020 iniciou o Berçário II e vai até o Ensino Fundamental I, tendo um potencial para acolher em torno de 180 crianças (e suas famílias) ao todo.

Em seguida, veio a pandemia de Covid-19 e com ela outra travessia. Nos reaproximamos, agora remotamente. Um novo movimento emergiu como ondas, aproximando as iniciativas locais, ampliando a atuação em rede, fortalecendo outros vínculos. O amadurecimento institucional, nutrido na consultoria e por todas as pessoas que seguiram vinculadas, pelas práticas e processos que foram aprimorados nesse percurso acompanhado pela pesquisa, possibilitou o transbordamento da ação social da escola. Ela tornou-se um exemplo inspirador e potente para o movimento de escolas Waldorf localmente, com articulações únicas e preciosas nessa travessia. Contaremos um pouco desse baú de tesouros adiante.

3 I ENTRE NÓS, OS NÓS DE UMA ECONOMIA FRATERNA E MAIS INCLUSIVA

Os vínculos como nós na rede, pontos de enlace entre os actantes, são motivados por impulsos singulares que os encontros fazem-fazer e produzem efeitos múltiplos em cada um. Ampliando com o nó o encontro enquanto produção de um NÓS, como modo de tecer redes heterogêneas, cria-se uma dimensão do comum, que inaugura ou expande um

5 CAEE: 00226918.3.0000.5282.

coletivo no exercício político de negociação de interesses.

Com o consultor, foi possível pensar os tipos de vínculo como qualidades que tecem uma economia: os de troca, que atuam na manutenção do presente, esperam algo que atenda suas necessidades e desejos; os de doação, que criam um futuro, como uma escolha de quem se liga a um propósito; e os vínculos de herança, que guardam um passado, uma ligação com nossos antepassados que se expressa no corpo, na educação familiar. Do primeiro encontro da Escola de Adultos, um dos encontros rítmicos que foi criado para toda a comunidade, nascem as questões: *Como tenho me vinculado ao Jardim Escola Michaelis? O quanto é necessário guardar o passado, manter o presente e criar o futuro de nossa escola? O quão suficiente é manter-se num vínculo de troca, apenas mantendo o presente? Quão acordada encontra-se minha consciência a ponto de me fazer levantar em nome de um propósito de comunidade educadora, de civilização regenerando-se?”*

Perguntas que preparam todo um campo de experiências e reflexões de cada integrante dessa escola que é também de adultos, de educadores-gestores que aprendem nas relações. Do vínculo de troca, cujo interesse está mais voltado para atender necessidades, mantendo o presente, ao vínculo com o propósito, que acessa o potencial de desenvolvimento de capacidades para a ação social na criação de um futuro coletivo, temos o fortalecimento de vínculos que se complementam. Tal articulação com o propósito aciona o princípio da liberdade cultural-espiritual na medida em que cada indivíduo acessa o sentido para doar de si em prol do bem comum, motivação para seu engajamento. Ao atuar na governança da escola, nas diversas comissões de trabalho ou em instâncias representativas, os educadores podem reconhecer o desenvolvimento de suas capacidades, multiplicando os vínculos como nós na comunidade, potencializando o NÓS coletivo.

No Seminário de Integração, encontro de um dia inteiro promovido na consultoria, o conceito de comunidade educadora como ampliação da ideia de escola, foi atando novos nós, ajustando antigos, dinamizando a rede associativa em seu vínculo com o propósito e o sentido de reciprocidade, como no poema de Steiner que foi falado por todos na abertura: “*Salutar só é quando no espelho da alma humana se forma a comunidade inteira, e na comunidade vive a força da alma individual. Eis o princípio da ética social.”*[6]

A fraternidade na economia enquanto princípio vem sendo trabalhada no grupo, buscando integrar qualidades de vínculo e contribuições financeiras diferenciadas na sustentação da comunidade. No retiro de orçamento de 2018, o levantamento dos gastos previstos para o ano seguinte buscou incluir gastos que antes ficavam de fora, gerando frentes independentes. O pensamento de reunir todas as possibilidades de receita a partir das atividades que atendem às necessidades levantadas pela comunidade, engajando pessoas e seus saberes na rede, e a definição da contribuição mensal em relação ao conjunto de despesas trouxe a imagem de um novo fluxo para a economia. O trabalho colaborativo feito de múltiplos nós criava um NÓS, comum, no fluxo de caixa como em uma

6 Disponível em: http://www.sab.org.br/steiner/afor-desenvsoc.htm, Acesso em: 13 jun. 2019.

roda d'água, convergindo forças.

Partindo da etimologia da palavra economia: do grego *oikos*, no latim *eco* significa casa e *nomein* (grego), nomos (latim) no sentido de colocar em ordem; o processo da consultoria permitiu integrar como dimensões econômicas a qualificação da educação, valores, vida associativa, comunicação, corresponsabilidade entre outras. O trabalho de ressignificação e organização da atuação das instâncias, redesenhando processos decisórios e grupos representativos foi ressoando e ajustando práticas. No documento criado coletivamente sobre a prática econômica da comunidade educadora Michaelis está escrito: "*queremos amadurecer nossa compreensão sobre nossa comunidade e, de forma comprometida e madura, estabelecer os acordos fundamentais para sua saúde pedagógica, social e econômica, num todo trimembrado, do qual cada um de nós é também um receptáculo de barro, um portador humilde e dedicado.*"

Alguns conceitos foram revistos. A comissão, até então chamada de *Metas físicas*, foi renomeada como **comissão de práticas econômicas**. Transformando alguns conceitos a própria relação ganhava bases mais fraternas. Foram inspirados por falas do banqueiro espanhol Joan Melé[7], responsável pela rede latino-americana *Dinheiro e Consciência*. Ele propõe a pergunta ética: *A que serve o seu dinheiro?* Assim, após uma série de encontros e diálogos, reformularam o vocabulário de suas práticas econômicas. O que antes eram consideradas como "bolsas" passou a ser pensado de forma mais coletiva como **suplementação financeira**, entendendo que o resultado geral precisava ser suplementado com outras fontes de recursos para além das mensalidades. Aqui, o nó foi-se tornando NÓS, uma questão a ser abarcada por todos. O termo "inadimplência" foi deslocado de uma relação personalizada, daquelas famílias que estão inadimplentes, para uma percepção social de mudança das condições e possibilidades de aporte previsto com impacto na receita prevista, considerando-a agora como **receita frustrada**.

Na travessia de 2020, com a suspensão das atividades presenciais pela pandemia de *Covid-19*, um teste de tensionamento das cordas apertaram nós e teceram novos onde as cordas começavam a puir, fortalecendo a rede na maré de incertezas. Desde o princípio, a Michaelis seguiu algumas premissas, como a de não demitir ninguém e manter todas as famílias vinculadas, mesmo que não pudessem contribuir financeiramente, cuidando uns dos outros e do coletivo. Se orientar pela trimembração, fortalecendo os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade. Manter a transparência, para que todos estivessem conscientes da situação, acompanhando os processos e resultados das ações coletivas.

Assim, criou-se o grupo *Travessia*, que se reuniu semanalmente, apresentando projeções financeiras e desenvolvendo um plano de ações que engajou muitas pessoas ao longo do ano. Palestras, cursos, aulas, shows foram promovidos pela *Conexão Fraterna*, iniciativa que levantou os talentos da comunidade e organizou um calendário de eventos com contribuição consciente. A prática da doação foi estimulada como vínculo com o

7 Entre outras, em especial esta, disponível em: https://youtu.be/DsnctcryZCo Acesso em: 12 out. 2018.

propósito. Rifas com trabalhos manuais feitos por pessoas da comunidade também foram lançadas. Toda uma aproximação com as famílias e a possibilidade de renegociação dos valores de contribuição mensal, geraram uma nova provisão de receitas. Por outro lado, famílias sugeriram abrir mão do desconto para irmãos, professores colaboraram na decisão sobre o acesso aos programas de auxílio do Governo Federal e na redução temporária de benefícios. No retiro de orçamento, feito no segundo semestre de 2020, surgiu a ideia do *Abraço fraterno*, como forma de dialogar com as famílias que compunham as receitas frustradas. A possibilidade de acertar e negociar o que fosse possível para cada família, liberando o que não seria mais contabilizado, teve um impacto muito positivo nos resultados. A gestão da crise foi-se fazendo na redução de custos, em diálogo com fornecedores, proprietários dos imóveis, colaboradores e na mobilização da comunidade para ações criativas que possibilitaram a ampliação da rede de pessoas que se beneficiaram com os cuidados, saberes e vivências daquela comunidade, sustentando a escola nessa travessia.

Com a percepção de que o momento pedia a união das escolas, a Michaelis convocou as iniciativas da Regional de Jardins Waldorf RJ-ES para encontros, pensando inicialmente em uma campanha de financiamento coletivo que agregasse as escolas. Os encontros tiveram outros desdobramentos, como a aproximação entre pessoas de iniciativas nascentes e escolas estruturadas, criando um ritmo de encontros para acolhimentos e trocas, o *Gestar Escolas Waldorf*. Com o objetivo de fortalecer o movimento localmente, o grupo vem partilhando, desde as inquietações mais íntimas às dúvidas jurídicas que envolvem o amadurecimento de uma escola associativa, a partir de depoimentos muito potentes.

A FEWB lançou um edital para auxílio emergencial das escolas federadas, priorizando aquelas de Ensino Fundamental e Médio. A proposta era de que a escola declarasse os valores arrecadados com suas ações e a federação captaria o mesmo valor, dentro de um limite máximo, com o financiamento de uma associação alemã que apoia o movimento. A Michaelis conseguiu atingir o máximo e cumprir as exigências do projeto, sendo selecionada para receber o auxílio por duas vezes. A força do NÓS, multiplicava os nós, dava velocidade ao barco. As metas foram alcançadas na confiança em cada nó, na guiança das estrelas, na sustentação da rede que trazia coragem para atravessar.

As escolas, a Federação (FEWB), a Sociedade Antroposófica (SAB) e outros centros de referência, tornaram-se polos de irradiação da Antroposofia. O sentido do movimento em meio à tragédia sanitária e social foi se fortalecendo em cada nó da rede, multiplicando conexões em encontros remotos nacionais e internacionais, expandindo ações mais distribuídas.

Entendendo que a onda da pandemia não atingiu a todos da mesma forma e que a crise clamava por mudanças e responsabilidade social, um *Movimento Preto na Pedagogia Waldorf* emergiu. Como tornar a escola mais acessível economicamente? O que precisamos incluir no currículo para que as diferentes culturas que compõem nossa

sociedade estejam presentes, acolhendo, além dos brancos, negros e indígenas? Como problematizar o racismo estrutural e afirmar práticas e relações antirracistas? O movimento segue amadurecendo em um grupo de estudos e partilhas conduzido por professoras Waldorf negras. Na escola também tem sido tema de estudos e reflexões.

As ondas pedem embarcações mais inclusivas para que possamos ampliar nossos aprendizados com quem traz em sua cultura a vida comunitária, nossos mestres e mestras, das tribos e aquilombamentos. Um convite a mergulhos mais profundos, um chamado às ações afirmativas e reparadoras.

4 I CONCLUSÃO

A construção de comunidades educadoras, como a Michaelis, têm sido uma forma de resistência e cultivo da democracia, importantes contrapontos na atual política nacional. Nesse cenário, dispor-se ao diálogo e à negociação de interesses tem sido um grande desafio desse momento de polarização. Algumas questões como a inclusão social mais ampla ainda tensionam a rede expandida da escola, buscando formas de viabilidade. Outras, neste barco, como o desejo de um espaço próprio que tenha condições ambientais mais alinhadas com a proposta pedagógica e que permita expandir até o segundo ciclo do Ensino Fundamental também provoca movimentos. Que experiências como a autogestionária possam nos inspirar e nos fortalecer em nós que seguram e enredam NÓS que permitam resistir às tempestades.

Aprender com esse processo junto com o coletivo, cuidando da intimidade, discernindo o que cabia expor, foi um dos desafios éticos enfrentados. Acompanhar as questões que emergiam e como elas circulavam produzindo efeitos, objetivamente, acolhendo os sentimentos presentes foi o exercício.

Esses são apenas alguns dos resultados que gostaríamos de compartilhar para pensar a autonomia coletiva em rede, cujos processos de autogestão e autoeducação mobilizam vínculos, atuando na sustentabilidade da comunidade. A proposta de trabalhar com a gestão compartilhada nessa prática educativa nos levou ao que Latour (2015) denomina autonomia coletiva, pensando que quanto melhor estamos vinculados, somos mais livres para agir.

REFERÊNCIAS

ARENDT, R., MORAES, M. e TSALLIS, A. **Por uma psicologia não moderna:** o PesquisarCOM como prática meso-politica. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1143-1159, 2015.

DESPRET, Vinciane. **The body we care for: Figures of anthropo- zoo-genesis**. *Body and Society,* 10(2-3), 111-134, 2004.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.*Cadernos Pagu,*Campinas, SP, n. 5, p. 7-41,1995.

LATOUR, Bruno. **Faturas/Fraturas**: da noção de rede à noção de vínculo. Tradução de Rifiotis, Theophilos & Floriani Petry, Dalila & Segata, Jean. *ILHA Revista de Antropologia* v. 17, n. 2, ago./dez, p. 123-146, 2015.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012.

MARTINS, E. T. **A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação**. *Olhares e Trilhas*, ano VI, n.6, Uberlândia, pp.31-36, 2005.

MORAES, Márcia. **PesquisarCOM:** política ontológica e deficiência visual. In: Moraes, M. e Kastrup, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual.* Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

SAADA, Jeanne Favret. Être Affecté. In: Gradhiva: Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie, 8. pp. 3-9,1990. **Ser afetado**. Tradução: Paula Siqueira *Cadernos de Campo n. 13*, p. 155-161, 2005.

STEINER, Rudolf. **Os pontos centrais da questão social.** São Paulo: ed. Antroposófica, 2ª Edição, GA 23, 1919/ 2018.

CAPÍTULO 7

A CONSTRUÇÃO DE CORDÉIS PEDAGÓGICOS: UMA PRÁTICA DE EXTENSÃO EM EVIDÊNCIA PARA PROFESSORES DA CEEJA ATRAVÉS DO PICP

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 10/12/2020

Marilza Sales Costa
UNIFESSPA/ICH/FACSAT
Marabá-Pará
http://lattes.cnpq.br/5673712805104580

Maria Luzia do Nascimento Silva
UNIFESSPA/ICH/FACSAT
Marabá-Pará
http://lattes.cnpq.br/8416751477038241

RESUMO: O artigo trata da construção de cordéis pedagógicos: uma prática de extensão em evidência para professores da CEEJA implementadas pelo Programa de Iniciação e Capacitação Política de Educadores das Escolas Públicas do Município de Marabá-PA (PICP/PIBEX/Unifesspa) no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (2016), o Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de jovens e Adultos (NUPEEXPOPEJA/2017) e o Grupo de Estudos dos Sistemas Eleitorais do Sul e Sudeste do Pará-GESESULDESPA (2008). A proposta buscou analisar as políticas institucionalizadas no país ao longo da implantação e consolidação da modalidade de Ensino EJA no país, assim como articular outras temáticas, não menos importante, no cenário brasileiro, que de alguma forma influenciou as políticas públicas educacionais: Eleições, partidos, a mulher na política e demais assuntos correlacionados ao ensino. Para tanto, inicialmente, utilizamos fontes bibliográficas para refletir sobre a política de surgimento e consolidação da modalidade de ensino (EJA) no Brasil, Estado do Pará e, particularmente, Marabá-PA através de estudos sobre a política de Educação, Leis, Resoluções e Pareceres. Paralelo a isso, realizamos mini-cursos com oficinas buscando aprimorar a prática docente no processo de ensino e aprendizagem. Uma das ações práticas extensionista desenvolvida com os sujeitos envolvidos em dada realidade, no caso, os professores da modalidade EJA e suas respectivas disciplinas. Assim, objetivando contribuir na reflexão e discussão, pelos professores, na construção de saberes referente a sua realidade local. Dessa forma, de posse de novos saberes, aplicou-se os cordéis em sala de aula como uma ferramenta efetiva, interativa e eficiente correlacionado ao projeto pedagógico da CEEJA.
PALAVRAS-CHAVE: CEEJA, Educação, Extensão.

THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL STRINGS: AN EXTENSION PRACTICE IN EVIDENCE FOR EECJA TEACHERS THROUGH PICP

ABSTRACT:The article deals with the construction of pedagogical cordels: an extension practice in evidence for CEEJA teachers implemented by the Program of Initiation and Political Training of Educators of the Public Schools of the Municipality of Marabá-PA (PICP/ PIBEX / Unifesspa) at the State Center for Youth

Education and Adults - CEEJA in line with the Pedagogical Project of the Social Sciences Course (2016), the Center for Research and Studies in Public Policies and Education for Youths and Adults (NUPEEXPOPEJA / 2017) and the Study Group for the Electoral Systems of the South and Southeast of Pará-GESESULDESPA (2008). The proposal sought to analyze institutionalized policies in the country during the implementation and consolidation of the EJA Teaching modality in the country, as well as to articulate other themes, not least in the Brazilian scenario, which somehow influenced public educational policies: Elections, parties , women in politics and other subjects related to education. To this end, initially, we used bibliographic sources to reflect on the policy of emergence and consolidation of the teaching modality (EJA) in Brazil, State of Pará and, particularly, Marabá-PA through studies on the policy of Education, Laws, Resolutions and Opinions. In parallel to this, we held mini-courses with workshops seeking to improve teaching practice in the teaching and learning process. One of the practical extension actions developed with the subjects involved in a given reality, in this case, the teachers of the EJA modality and their respective disciplines. Thus, aiming to contribute to reflection and discussion, by teachers, in the construction of knowledge regarding their local reality. Thus, in possession of new knowledge, cordels were applied in the classroom as an effective, interactive and efficient tool correlated to the educational project of CEEJA.
KEYWORDS: CEEJA, Education, Extension.

1 I INTRODUÇÃO

O Programa de Iniciação e Capacitação Política de Educadores das Escolas Públicas do Município de Marabá-PA (PICP/PIBEX/Unifesspa) é um Programa Extensionista em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (2016), o Grupo de Pesquisa dos Sistemas Eleitorais do Sul e Sudeste do Pará – GESESUDESPA (2008/ UFPA) e o Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação de jovens e Adultos (NUPEEXPOPEJA/2017). A proposta perpassa por ações práticas e constantes de extensão no interior das escolas públicas de Marabá-PA aproximando a Universidade parceira, Unifesspa, ao ambiente educativo e, consequentemente, ao processo de ensino e aprendizagem.

O programa tem sua criação, ainda na Universidade Federal do Pará (UFPA/2008), na participação de duas bolsistas materializando a construção de saberes que contribuíram para a relação entre academia e os grupos sociais organizados culminando com alguns eventos e cursos como: o curso de Atualização Política com temas propostos sobre o Estado Democrático; Partido Político e Sistema Eleitoral (11/12/13/06/2008); participação na 11a Jornada de extensão da Universidade Federal do Pará: “Tecnologias Sociais e Inclusão, caminhos para a extensão universitária” em Belém-PA organizado pela PROEX/ UFPA (11/12/13/11/2008) e participação nos dias 09 e 10 de dezembro de 2008 no 7o Seminário de Extensão Universitária no Campus I e II da UFPA em Marabá-PA com o título: Extensão Universitária e diversidade no sul e sudeste paraense: Vivências e Trajetórias.

No percurso histórico realizamos, através do “Programa”, o 2o Curso de Atualização

em Rondon do Pará no mês de agosto/2008; o debate entre os candidatos à prefeitura de Marabá no mês de Setembro/2008 e a discussão sobre a divisão do Estado do Pará nas cidades de Rondon do Pará e Parauapebas (2008). Também desenvolvemos atividades através do “Programa de Iniciação e Capacitação Política-PICP” com diversas parcerias como: Prefeituras, Instituições Escolares e Associações de Bairros. O objetivo comum foi o de aplicar e difundir saberes que versam sobre a Visão/Missão da Universidade, principalmente em se tratando da “indissociabilidade” entre ensino, pesquisa e extensão e no desenvolvimento da relação teoria e prática, assim, atendendo as demandas específicas dos alunos do ensino Médio e Fundamental visando garantir a produção, aplicação e difusão do conhecimento das Ciências Sociais em consonância ao Projeto Pedagógico do Curso – PP de Ciências Sociais e numa perspectiva crítica sobre o processo político e socioeconômico local.

A E. E. ”Pequeno Príncipe” (Nova Marabá) foi a primeira escola a atuarmos, assim como em Associações de bairros localizadas na cidade de Marabá-PA no ano de 2008. No ano de 2014 a 2016, atuamos em parceria com escolas públicas deste município: E.E.E. F.M. Educação de Jovens e Adultos “Tereza Donato de Araújo” e E.E.E. Médio “Acy Barros” (cidade Nova), nesse período, buscamos discutir com estudantes de escolas públicas de Marabá (fundamental e Médio) e do curso de Ciências Sociais, o cenário político partidário e eleitoral na região, contribuindo com a formação política e cidadã. Sempre na busca da produção de um conhecimento voltado não somente para a comunidade acadêmica, mas também para a comunidade marabaense em geral.

Assim, no intuito de potencializar o alcance a outros comunidades, organizamos e realizamos, cursos de atualização sobre as temáticas, partidos, eleições, democracia, nos dias 25 a 26 de novembro de 2014 e 25 a 27 de Maio de 2015, assim como nos dias 21 a 22 de março de 2016, organizamos um curso de aperfeiçoamento sobre e o assunto. Demos continuidade a outro duros de atualização no final de Maio/2016 contemplando, tanto professores da rede pública (parceiros) como bolsistas e alunos das escolas parcerias e da Unifesspa e comunidades de bairros.

Dando prosseguimento as atividades, desenvolvemos atividades de extensão no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA em parceria Unifesspa (2017-2019) e E. E. Acy Barros. Em novembro de 2017 realizamos um palestra no Salão Principal do Hotel Beira-Rio (Belém/PA) sobre “A Introdução Histórica da Mulher na Política” com a presença de representantes políticos, professores da Universidade Federal do Pará-UFPA e comunidade em geral. A discussão sobre o papel da mulher na política brasileira, sua participação, eleições, partidos com exposição do histórico da mulher na política paraense.

No ano de 2018 foram desenvolvidos encontros periódicos com professores e bolsistas na organização do Curso de Formação de Professores da Escola CEEJA no Auditório da Câmara Municipal de Marabá-PA no período de 23 a 26/01/2018 utilizando os espaços do Complexo da escola Arthur Guerra - CEEJA para atividades de discussão

e produção dos cordéis, assim como, a socialização dos trabalhos. Outro tema discutido no mês de junho (19.06 a 20.06) do mesmo ano foi a "Globalização e aspectos Políticos" num contexto interdisciplinar no intuito de relacionar os desenhos curriculares nas diversas áreas de saberes com a nova proposta para o Ensino Médio brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A participação efetiva do Programa de Iniciação e Capacitação Política (PICP) no dia mês de agosto de 2018 nos dias 02.08 e 03.08 na discussão sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular na escola CEEJA com parecença da Secretária de Educação(Belém-PA), a Diretora (CEEJA), A coordenação do programa e bolsistas, além de representantes do Centro de Internação Masculino de Marabá (CIAM) e o Centro Recuperação Regional Agrícola Mariano Antunes (CRAMA) e demais interessados. Uma das pautas mais discutidas foi o BNCC/Ensino Médio através de uma palestra sobre a a escolarização nas medidas socioeducativas envolvendo a rotina da unidade CIAM e Legislação ECA/ SINASE.

Tais ações práticas extensionistas (mencionadas acima) nos proporcionou uma relação de cumplicidade e nos "forçou", positivamente a desenvolver trabalhos em parceria trazendo novos saberes através de: mini-cursos, palestras e encontros possibilitando que professores e alunos desenvolvessem suas produções e exercessem sua cidadania. Para tanto, sabemos que essa modalidade de ensino (EJA) vem se consolidando, ao longo de décadas, mais ainda precisa ser evidenciada em sua especificidade e particularidade, o que nos faz pensar as ações práticas extensionistas de forma interdisciplinar tendo como parceiro, professores, de diversas áreas de saberes.

O que também nos impulsionou, a primeira vista, discutir, nesse artigo, o surgimento e a consolidação da modalidade de ensino (EJA) no Brasil, Estado do Pará e, particularmente, Marabá-PA, em estudos sobre a política de Educação, Leis, Resoluções e Pareceres com enfoque qualitativo realizando um levantamento bibliográfico sobre autores que já discursaram sobre a temática em questão: livros, artigos acadêmicos, dentre outros.

Para tanto. dividimos o trabalho da seguinte forma: no primeiro realizamos um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil analisando o percurso histórico das políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino. Num segundo momento, demos ênfase ao estudo da EJA no Estado do Pará e por fim, no terceiro momento, explanamos a realização do curso de formação para professores na CEEJA na produção e socialização de cordéis como prática extensionista de construção interdisciplinares em diversas áreas de saberes, explicitando os materiais e métodos utilizados, assim como, resultados e discussões e nossas considerações finais.

2 | A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

2.1 O processo histórico e as Leis para Educação

A origem histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) esteve na prática religiosa dos jesuítas no Brasil, a chamada catequese direcionada aos índios, considerados de espírito "pagão" necessitando de serem batizados para adquirirem o direito ao "céu". O ensino visava o controle das atividades laborais e o poder sobre suas vidas e suas ações promovendo uma aceitação e "domesticação" para fins de controle e ordem. Porém, os Jesuítas foram expulsos do país por ordem do Rei de Portugal (1759) e a Coroa enviou um representante que "quase" ou "nada" conservou o ensino à jovens e adultos, ainda centrado numa metodologia cristã, embora tivesse extinguido o ensino, através da catequese, e promovido uma reforma educacional laica(Reformas Pombalinas na metade do século XVIII). (BITAR e FERREIRA Jr, 1999).

A regência apoiou o ensino ministrado aos filhos dos grandes proprietários e realeza, embora boa parte desses alunos teriam que estudar fora do Brasil. Entre o século XV e XVIII havia a "educação pátria" da cultura branca, cristã, para os homens, sendo que para o restante dos indivíduos (índios, mulheres e analfabeto) a educação dispensada apresentava um viés excludente e discriminatório com caráter literário e verbalista (BITAR e FERREIRA Jr, 1999).

Conforme os autores, as escolas primárias eram meros aparelhos de reprodução da ideologia oficial do Estado Monárquico e, em termos gerais de modalidade de ensino, essas, conservaram a essência do currículo anterior e restringiram a Educação somente para meninos (Lei de 15 de outubro de 1827) através do método monitorial mantendo uma massificação da Educação e uma lógica de divisão social do trabalho.

Em meados do século XIX ao XX, as leis direcionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) tinha como principal objetivo o eleitorado brasileiro, sendo que a maior parte da população estava na zona rural e um pequeno grupo de pessoas na cidade trabalhando no setor, ainda primário, industrial (mão-de-obra analfabeta) que concebiam a Educação como um mecanismo de ascensão social inseridos numa economia mantida pelo trabalho escravo e uma elite agrária regionalizada (BITAR e FERREIRA Jr, 1999).

No contexto social da década de 1920 a população brasileira era composta pela oligarquia agrária paulista e mineira, uma classe operária fabril e uma base rural fortemente controlada pelos gestores legais e locais (coronelismo) em que dois terços da população era analfabeta. (LEAL, 1976). Precisamente, no ano de 1925 algumas políticas de Educação para Jovens e Adultos (EJA) foram pensadas de forma diferenciada através da reforma "João Alves", contudo, ainda bem incipiente na sua elaboração e execução.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi previsto na Constituição de 1934 e seria responsabilidade da União com o ensino primário integral e gratuito, além de frequência obrigatória extensivo ao ensino de adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000), assim, um

tratamento particular foi dado à educação voltado para o adulto no período. Nesse sentido, Coleti (2001), comenta que as primeiras ações desenvolvidas para a modalidade de ensino para adultos foi na década de 1930, momento em que o processo de industrialização cresceu e a população começou a se deslocar do campo para a cidade ocorrendo a necessidade do ensino elementar para adultos que não haviam frequentado ainda uma escola. A realidade passa a ser percebida de forma mais contundente, durante o "Estado Novo" face aos resultados do Censo Escolar de 1940 indicando a existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais. Surgem as primeiras obras (livros ou artigos) especificamente dedicadas ao ensino supletivo

> Inicia-se a polêmica entre os que acreditavam ser mais razoável solucionar o problema do analfabetismo através da maior ampliação das redes de ensino elementar comum e os que solicitavam medidas de efeitos mais a curto prazo, enfatizando a necessidade de programas especiais para adultos (PAIVA, 1987, pág. 159).

De 1937 a 1945 (Estado Novo) havia uma disputa no campo ideológico por uma escola laica e gratuita e administrada pelo Estado (Liberal) e pela inserção do ensino religioso nas escolas públicas (Igreja). Porém, já se comentava sobre a problemática do ensino de jovens e adultos (EJA) na tentativa de tornar público a realidade dessa modalidade de ensino de fato e direito no pais alguns pensadores da questão publicaram o Manifesto dos Pioneiros. Ainda no ano de 1942 foi publicado o Decreto número 4.048 que dispunha sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Fundo de Educação Pública - FNEP, tendo início em 1946, mas com algumas limitações nos gastos na modalidade de ensino e no seu custeio o que possibilitou um aumento no analfabetismo, ainda "gritante" no Brasil.

Nesse mesmo ano (1946) foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) pelo Decreto 8.621 se tornando uma das principais redes de ensino profissionalizante do país (conhecido como o Sistema "S"). Conforme Romanelli (1986, pág. 169) "[…] as escolas de aprendizagem (profissional) acabaram por transforma-se, ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares". Uma Carta promulgada em 1946, após o período da ditadura, no Artigo 5o, Inciso XV, Letra "d" estabelecia que a União legislaria sobre as "diretrizes e bases da Educação Nacional". (BRASIL, 2001d. pág. 64).

Em se tratando da modalidade de ensino para jovens, adultos e analfabetos, em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA): "[…] orientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adultos e analfabetos..." possibilitando a implantação de "[...] infraestrutura nos estados e municípios por atender à educação de jovens e adultos..." (HADDAD e DI PIERRO, 2000, pág.110), embora o governo divulgasse uma diminuição nas taxas de analfabetismo no Brasil, se comparado aos países ricos, os resultados eram ínfimos.

Na década de 1950 a discussão sobre a pedagogia do oprimido e a autonomia do sujeito, perante sua realidade sócio-econômica e, principalmente política (FREIRE, 1997), proporcionou uma “nova” visão de Educação de Jovens e Adultos alicerçado no movimento da Educação Popular (método Paulo Freire). Essa visão ampliou a possibilidade de inclusão dos analfabetos, sendo “sufocado” pela golpe militar de 1964. Nessa época foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL (1964-1985), que serviria aos interesses políticos do regime militar e, traria em sua proposta ideológica, “alcançar os chamados marginalizados pelo sistema escolar”.

O MOBRAL/CENTRAL escolheu os objetivos e os conteúdos dos materiais pedagógicos e os professores e os alunos só seguiam as “ordens”, sendo a discussão em aula, apenas, o processo de realização das atividades propostas. O MOBRAL apresentou uma metodologia que tentou copiar algumas das práticas de Paulo Freire, mas na verdade não alcançou nenhum dos objetivos do educador, já que as principais diferenças do autor (FREIRE, 1997) com o movimento era justamente “[...] o posicionamento político, filosófico e pedagógico que não se encontrava na perspectiva do MOBRAL/CENTRAL “. (COLETI, 2001, pág. 05).

Conforme Haddad e Di Pierro (2000) o MOBRAL apresentava algumas características, o chamado “paralelismo”” correspondendo aos programas existentes e a dependência nacional de verbas orçamentarias. Na proposta a educação deveria ser descentralizada e os Municípios teriam que executar o programa através do recrutamento de pessoas analfabetos. Essa parceria facilitou a obtenção de salas de aulas, professores e monitores, isso com a ajuda de representantes da comunidade, voluntários e empresários, além do clero.

Por outro lado, existia a “[...] centralização da direção do processo educativo através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação [...] do treinamento…para todas as fases” (HADDA e DI PIERRO, 2000, pág. 115) e mais o “planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional” com um agravante, independentemente das diferenças sócio-econômicas, linguísticas, culturais e ambientais de nossas regiões no país.

Os princípios metodológicos dessa proposta estava centrada na funcionalidade e na aceleração, na verdade isso “significava partir da individualidade dos alunos adultos e isso desencadeava a aceleração no processo educativo “[…] e todo processo tinha como objetivo principal alfabetizar o indivíduo para “[…] facilmente receber as informações e desempenhar corretamente seu papel na sociedade e no desenvolvimento”(COLETI, 2001 apud JANUZZI, 1987, pág. 04). Diferentemente da proposta de Freire (1997) uma prática crítica do sistema para liberdade de consciência do indivíduo.

Na década de 1970 a visão da Educação de Jovens e Adultos tinha um caráter

mais de evangelização do que de Educação Popular, pois o papel da igreja no contexto político fazia parte de uma composição opositora à ditadura. Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000), relatam que muitos professores e alunos e representantes de base sofreram medidas de coerção por parte do Estado ditatorial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692 de 11 de agosto de 1971) no capítulo IV regulamentou o Ensino Supletivo. Ainda no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 699 (28 de julho de 1972) e Projeto de Lei (30 de março de 1971) dizia: "suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada" (HADDAD e DI PIERRO, 2000, pág. 116) com a proposta de suprir a demanda educativa (parecido com o MOBRAL) e no intuito de vencer o analfabetismo no país.

Aprovada a Constituição Federal em 1988, precisamente no ano de 1989, foi oficializado o Movimento de Educação de Jovens e Adultos (MOVA) no Estado de São Paulo por um governo do Partido dos Trabalhadores (PT). A oficialização desse movimento também ajudou no avanço da discussão e da negociação de uma Educação para Jovens e Adultos (EJA) e no texto da nova LDB n 9.394 no ano de 1996 (Darcy Ribeiro - Senador) teve a participação de movimentos sociais, organizações e outros da sociedade civil reafirmando o direito aos trabalhadores adultos quanto a uma educação adequada as suas condições de trabalho e "[…] gratuitamente na forma de cursos e exames supletivo". (HADDA e DI PIERRO, 2000, pág. 118).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou por diversos momentos históricos em que os objetivos principais estavam atrelados as questões econômicas, sociais e políticas de cada época. Em muitos casos, a modalidade de ensino caracterizou um processo apenas de alfabetização para diminuir o analfabetismo no país, além de ser um instrumento de controle e poder da classe dominante. Porém, a visão de política pública de acesso e continuidade à escolarização básica veio em décadas posteriores.

Somente no ano 2000 o governo elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (CNE) e trouxe em seus apontamentos a palavra "inculto ou vocacionado" e reconheceu a pluralidade e a diversidade cultural e regional no país. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96, Título V - Capítulo II - Da Educação de Jovens e Adultos - Artigo 37, diz: "A educação de Jovens e Adultos "[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" e no primeiro parágrafo colocou a responsabilidade dos sistemas de ensino em assegurar esse direito.

Nesse caso, o professor passou a refletir sobre sua prática e se tornou um investigador clínico, interativo voltado para uma prática reflexiva o que o levou a pensar os problemas que surgiram no dia-a-dia com a necessidade de resolvê-los, pois são diferentes a cada desafio cotidiano, assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula voltaram-se para a ação-reflexão-ação. Nesse processo o professor é um mediador que

necessita do auxílio do aluno na superação das dificuldades, pois possui saberes que serão articulados pelo docente em sua ação prática pedagógica, nesse percurso todos apreendem os conteúdos e

> A prática não é apenas a posse de um conjunto de conhecimentos profissionais que são explicitados em situações inesperadas, mas um sistema de valores que possui significados e limites que se relacionam com o contexto social em que o docente está inserido (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, pág. 147 e 148).

Quanto ao alunado, em geral, já se encontravam no mercado de trabalho, assim não pensavam somente na certificação para manter sua situação profissional em seu emprego, mas almejavam um nível médio, uma universidade com vistas a ascender socialmente e profissionalmente (JARDILINO e ARAÚJO, 2014). Porém, muitos problemas nesse modalidade de ensino, ainda, estão longe de ser não superados e exigem ser analisados com mais profundidade.

2.2 A implantação da EJA no Pará

No contexto histórico a Educação à Distância (EAD), no Estado do Pará, foi considerada a "precursora" da EJA e suas atividades foram iniciadas no ano de 1981 com a criação do Centro de Estudos Supletivos - CES "Prof. Luiz Otávio Pereira", depois criados os Núcleos Avançados de Estudos Supletivos (NAES) e Unidades de Estudos Supletivos (UES) e na mesorregião do sudeste paraense um Centro Educacional municipalizado na cidade de Marabá-PA (SEDUC/SEMED, 2010). Porém, esse tipo de modalidade de ensino estava no país, desde 1925, com a finalidade de expandir a oferta de ensino em todos os níveis

> de alfabetização do Movimento de Educação de Base (MEB) criado com a implantação de escolas radiofônicas, com objetivo de alfabetizar jovens e adultos nas diversas regiões do país, principalmente no Norte e Nordeste. Da fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências(FUNBEC) que promovia cursos de aperfeiçoamento para professores de ciências, estimulando o uso de material. De Telecurso do 2o Grau criado em 1978 pela Fundação Roberto Marinho e realizado em parceria com a TV Cultura. O Programa voltado para as pessoas com mais de 21 anos que pretendiam fazer os exames supletivos oficiais para obter a certificação de conclusão do 2o Grau. Em 1981, a Fundação Roberto Marinho em parceria com o Ministério da Educação(MEC) e a Universidade de Brasília (UNB), lançou o Telecurso 2o Grau que abrangia da 5a a 8a série do Ensino Fundamental. Desde 1988 passou a se chamar Telecurso 2000 contando com a parceria do MEC para o Projeto Teles salas 2000, desenvolvido com o recurso do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (SEDUC/SEMED, 2010, pág.02)

Contudo, a base legal da EAD está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), precisamente em seu artigo 80 que diz: "O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis

e modalidades de ensino e de educação continuada” (SEDUC/SEMED, 2010, pág. 03). Quanto a EJA, na V sessão e artigo 37, a Lei preconizou: “[…] a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiverem acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria... ”, assim

> […] os sistemas de ensino asseguram aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, concessões de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (LDB 9.394/96 artigo 38)

Portanto, se destinou as pessoas que não tiveram acesso ao ensino na idade própria e sendo um direito universal do ser humano em educar-se. Ainda no Plano Nacional de Educação (1997) os objetivos e as prioridades da EJA se propõe a estender a educação para todos (V Conferência Mundial sobre Educação para Todos), ou seja, de

> garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básico da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial da constituição brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos. (BRASIL, 1997, pág 02. introdução: objetivos e prioridades dois)

Assim, com a proposta de valorizar a inclusão social e a cidadania de fato (princípios - direito social), teve como objetivo primordial poder “[…] proporcionar o acesso dos trabalhadores ao saber sistematizado, articulado ao compromisso da formação de novos homens e mulheres para construção de uma nova sociedade” a visão de homem um ser histórico. (DIAS e OLIVEIRA (2012) apud BELÉM, 1999b, pág. 07). Nessa perspectiva, o Trabalho pedagógico perpassou pela

> construção do conhecimento de forma interdisciplinar, a partir da relação entre os sujeitos do conhecimento e o objeto a ser conhecido. O ensino-aprendizagem tendo como referência primeira os conhecimentos que os educandos trazem consigo. O saber sistematizado compreendido como instrumento facilitador da leitura de mundo dos sujeitos do processo educativo. O educando é compreendido como sujeito da história. O currículo baseado na concepção de totalidades do conhecimento (DIAS e OLIVEIRA (2012) apud BELÉM, 2003, pág. 85)

Dessa forma, a relação entre educando e educador passou a ser pautada numa abordagem dialógica de respeito aos saberes sistematizados o que possibilitou um currículo que levou a possibilidade de uma criação da “consciência crítica”. Além de propiciar um ensino significativo que passou a respeitar a cultura do alunado e buscar a contribuição de

outras áreas do saber na obtenção de conhecimentos do ser humano em si, do outro e do mundo que o rodeia. Nessa perspectiva, através do Programa de Iniciação e Capacitação política (PICP) passamos a desenvolver mini-cursos com atividades extensionistas que previam a construção de cordéis produzidos de forma interdisciplinar (várias áreas do conhecimento) para uso efetivo em sala de aula com objetivo de potencializar diversos saberes e aprimorar as competências e habilidades de todos envolvidos no processo.

3 I VIVÊNCIAS E SABERES NA CONSTRUÇÃO DE CORDÉIS NUM PROJETO DE EX TENSÃO NA CEEJA

3.1 Materiais e métodos

Nesse contexto, houve a necessidade de aperfeiçoar e capacitar pesquisadores bolsistas, professores e colaboradores e demais profissionais afins, ao longo de 01 (um) ano criando um cronograma para realização dessas atividades e por fim, apresentando relatórios parciais sobre as atividades desenvolvidas durante o período e na medida do possível ampliando o vínculo com pesquisadores de outras universidades, potencializando e sistematizando as ações do Grupo de pesquisa (CNPQ) e extensão (Grupo de Estudos dos Sistemas Eleitorais do Sul e Sudeste do Pará - GESESUDESPA) e o Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e educação de jovens e Adultos (NUPEEXPOPEJA/2017).

A preparação dos materiais a serem utilizados em sala de aula pelos professores na confecção dos cordéis (Data Show, computador, quadro branco, pincel de quadro branco, sala de aula e outros recursos), slides e material didático para compor as discussões no mini-curso no período de 23 a 26/01/2018.

O percurso metodológico exigiu dos participantes reuniões bimestrais entre professores, bolsistas e voluntários no intuito de organizar e executar as atividades; levantar e organizar um acervo bibliográfico e documental com vistas a facilitar, tanto os estudos de interessados na área de atuação como nas demais áreas afins e colocar os sujeitos próximo dessas discussões, gerando endereços eletrônicos para divulgar os trabalhos realizados nos cursos e palestras.

No dia do mini-curso, depois da palestra sobre a confecção de cordéis, houve a divisão de professores por área; elaboração de tópicos dos cordéis, correspondente a cada disciplina da CEEJA (Português, Matemática, geografia, História, Biologia, Ciências, Inglês, dentre outras) produção em grupo e finalização com a socialização de cada trabalho.

3.2 Resultados e discussão

Na construção de cordéis voltados as diversas áreas de saberes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no mini-curso no período de 23 a 26/01/2018, realizamos discussões sobre as ações práticas extensionistas voltadas para aplicação em sala de aula. Escolhemos a literatura de cordel como recurso facilitador na formação de professores, em

suas respectivas disciplinas, em sua prática docente. No evento tivemos a presença de professores de Marabá(PA) e de escolas circunvizinhas do município, aproximadamente, 120 (cento e vinte) pessoas nas diversas áreas do saber; além da presença de diretores e pessoal de apoio. Contamos também com os dois bolsistas do Programa e a coordenação. As palestras foram ministradas focando na temática da literatura do cordel e sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Iniciamos as atividades na Câmara Municipal do Município de Marabá e depois estendemos a Escola Arthur Guerra, complexo da CEEJA. Primeiramente, explanamos o conteúdo do trabalho e logo em seguida, um convidado, cordelista, da academia de cordel da região e ex aluno da EJA, explicou o significado do Cordel e de sua importância como material de trabalho em sala de aula, instruindo a todos participantes como confeccionar "Cordéis" .

As atividades foram reiniciadas no complexo da CEEJA, escola Arthur Guerra, separados por salas e por áreas de saberes, momento de discussão e preparação dos cordéis, cada professores elaborava suas discussões e outros iam montando as páginas dos cordéis, ora em papéis, ora em quadros. No final, o trabalho pronto, discutia-se de novo a capa o encerramento, a forma de apresentação.

Fotos 1 - Mini-curso:Construções de Cordéis por área do saber (2018).

Fonte: Arquivos autores (23 a 26 de janeiro de 2018).

Os cordéis, por disciplinas e áreas foram trabalhados em sala de aula, exposto em SARAU da CEEJA divulgando o trabalho dos professores para comunidade escolar, assim com, foi colocado no planejamento dos professores, como instrumento de recurso pedagógico, no decorrer do semestre de 2018. Vale ressaltar que no encerramento do evento foram liberados, após autorização, os Folhetos contendo os Cordéis, para divulgação na revista da Universidade, assim como a presença de alunos de turmas das Ciências Sociais nos mini-cursos do Programa de Iniciação e capacitação política objetivando com isso a possibilidade de troca de saberes e de potencializar os mesmos entre os participantes em geral.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente atividade foi realizada no período de de 23 a 26/01/2018 através do Programa de Iniciação e Capacitação Política de Educadores das Escolas Públicas do Município de Marabá-PA (PICP/PIBEX/Unifesspa) e parceria com o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (2016), o Núcleo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e educação de jovens e Adultos (NUPEEXPOPEJA/2017) e o Grupo de Estudos dos Sistemas Eleitorais do Sul e Sudeste do Pará-GESESULDESPA (2008).

A construção e socialização dos cordéis como forma de elaborar materiais para ministrar os conteúdos nas disciplinas interligando as diversas áreas do saber, além de ampliar esses conhecimentos as comunidade de modo geral foi alcançada no período do Programa. Também tivemos a parceria com a Universidade Federal localizada na região e outras instituições, garantindo, assim, atividades participativas e socializantes no que diz respeito a potencialização dos saberes dos participantes dos mini- cursos realizados nos períodos já citados.

Ao mesmo tempo conseguimos articular pesquisa e extensão através dos mini-cursos ministrados, possibilitando, assim, a compreensão da realidade política nacional, regional e local e na medida do possível a interação,universidade e sociedade, nas suas diversas relações em prol de uma formação profissional cidadã.

REFERÊNCIAS

BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico:** orientações para a organização do Planejamento Escolar 2003. Belém: SEMEC, 2003.

______, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana:** construindo uma educação democrática e popular. Caderno de Educação no 1. Belém: SEMEC, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação para Jovens e Adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º seguimento. Brasília: MEC, 2001d.

BRASIL**. Constituição Federal do Brasil**. Brasília (Gov.), 1988 (2009).

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DISEI, 2013.

________. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarilio. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, set./dez.1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HADDAD, Sérgio, e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Ago, 2000 n 04.

JANUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e Mobral. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1987.

JARDILINO, José Rubens Lima, ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e prática**.1a edição. São Paulo: Cortez, 2014.

LEAL,Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto.** São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1976.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

Endereços Eletrônicos

BRASIL. MEC**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http:// www.mec.gov.br>. Acesso em: 20/ janeiro/ 2018.

_______. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

CAPÍTULO 8

GAMES EDUCATIVOS: DIFERENTES FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Data de aceite: 22/01/2021

Gislaine Beretta
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Professora no colégio Monsenhor Agenor Neves e da Rede Municipal de Ensino de Urussanga/SC
http://lattes.cnpq.br/5506120196339853

Tatiane Beretta
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Nova Veneza/SC
http://lattes.cnpq.br/3469040854840407

Bruna de Oliveira Bortolini
Doutora em Filosofia pelo Programa de Pós Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Professora de Filosofia e da Área de Ética e Conhecimento da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS)
Passo Fundo/RS
http://lattes.cnpq.br/4339606514525212

Juliano Bitencourt Campos
Doutor em Quaternário, Materiais e Culturas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro, Portugal (UTAD), com reconhecimento de diploma no Brasil de Doutor em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP)
Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGCA/UNESC)
Criciúma/SC
http://lattes.cnpq.br/1475008321154560
https://orcid.org/0000-0002-0300-1303

RESUMO: Tendo por base as significativas mudanças introduzidas na sociedade contemporânea por meio dos avanços tecnológicos, e os desafios encontrados pela educação para acompanha-las e introduzi-las em suas matrizes. Traçamos como reflexão substancial deste trabalho, a necessidade da experimentação de novos métodos de abordagem educacional, como sugestão exploramos recursos didáticos baseados em *games*. A pesquisa procurou analisar as potencialidades do uso de jogos em associação a outros métodos, no processo de aprendizagem, se baseando em experiências pedagógicas de professores da disciplina História. Nesta perspectiva podemos afirmar que os jogos se mostraram bastante atrativos e eficientes, principalmente por contribuírem para o processo de aprendizado e autonomia com base na resolução de problemas
PALAVRAS-CHAVE: *Games*, educação, metodologia.

EDUCATIONAL GAMES: DIFFERENT TOOLS FOR TEACHING HISTORY

ABSTRACT: Based on the significant changes introduced in contemporary society through technological advances and the challenges encountered by education to accompany them and introduce them into their matrices. We setting as a substantial reflection of this article, the need to experiment with new methods of educational approach, as a suggestion we explore educational resources based on games. This research sought to analyze the potentialities of the use of games in association with other methods, in the learning process, based on pedagogical experiences of

teachers of the discipline History. In this perspective, we can affirm that the games were very attractive and efficient, mainly because they contribute to the process of learning and autonomy based on the solve problems.
KEYWORDS: Games, education, metodology.

INTRODUÇÃO

A palavra história em suas raízes tem origem grega e significa investigação, este termo designa fielmente a representação da mesma, que trata da investigação de um passado em que não vivemos e que pouco se conhece. De acordo com Walter Benjamim (1985), mesmo articulando o passado historicamente, não é possível de fato conhecê-lo em sua totalidade. Quando falamos que pouco se conhece do passado não estamos propagando nenhuma inverdade, ao contrário, estamos hoje admitindo que o campo da história é bastante amplo e por muito tempo enalteceu figuras ditas superiores, contextos oficiais, tradicionais. A história é fluida e proativa e é construída por todos os tipos de sujeitos, por este motivo, investigar o passado com responsabilidade é algo provocativo, só não é mais desafiador do que proporcionar entendimento deste contexto de uma forma criativa e estimulante.

Lecionar assim como a própria história é uma tarefa que exige dedicação e constante aprimoramento, principalmente em sociedades dinâmicas e complexas como a que vivemos, quando os alunos estão conectados as mais diversas tecnologias e perdem com facilidade o interesse nas propostas pedagógicas apresentadas. Atualmente os alunos não possuem as mesmas aspirações e não interagem da mesma forma que gerações passadas, este fato é fulminante para que o aperfeiçoamento profissional do professor necessite ser constante.

De acordo com esta lógica as aulas ditas tradicionais se tornam fatigantes tanto para professores quanto para os alunos. Pensar em propostas que superem estes desafios se tornou uma provocação. Pensando nisso nos cabe o questionamento: o uso de ferramentas como os *games* educativos sejam eles analógicos ou tecnológicos podem ser considerados aliados ao ensino aprendizagem?

Ao considerar o perfil das crianças e jovens desta era globalizada, em que a informação é apresentada literalmente na palma da mão, e onde recursos e interesses sofrem mudanças sem precedentes, é praticamente impossível continuar aplicando métodos e recursos didáticos desatualizados ou descontextualizados em sala de aula. Por este motivo uma resposta para situação mencionada acima, é a afirmativa de que, os *games* falam diretamente com a vivência e com a realidade das crianças e jovens e possivelmente suprem as entrelinhas deixadas pela educação tradicional, tornando o ensino aprendizagem lúdico e interessante.

O tema escolhido pretende, portanto, entender as formas e ferramentas mais

eficazes de ensino aprendizagem para a disciplina de história, além da construção histórica e social da infância e das ações da tecnologia sobre as mesmas.

O presente texto contará com três partes, a primeira se refere à educação e a infância, levantaremos um breve panorama da infância ao longo da história, e a sua relação com a educação. Na segunda abordaremos a educação na era digital, seus desafios e superações, dando ênfase ao ensino de história. Seguindo a pesquisa finalizaremos dedicado as ferramentas educativas, no caso os *games,* analíticos e tecnológicos, e suas práticas em sala de aula na disciplina de história.

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

De acordo com o dicionário Aurélio, o termo criança corresponde ao ser humano, desde seu nascimento, até a puberdade. É inegável que esta fase da vida seja repleta de descobrimentos. Na infância o sujeito começa seu processo de socialização, aprende regras e é iniciado em um contexto social mais amplo, se relacionando com pessoas diferentes do seu núcleo familiar. Hoje em dia existe uma grande preocupação com o bem-estar e segurança das crianças, situação que nem sempre ocorreu desta forma, já que a própria denominação deste termo, por um longo período da história sequer existiu.

A própria designação, “criança”, foi concebida historicamente a pouco tempo, antes elas eram entendidas como pequenos adultos, resumidamente tinham muitas obrigações e poucos direitos. Segundo Nascimento, Brancher e Oliveira (2007, p.04) Durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa.

O advento da Idade Moderna trouxe consigo um ar de transformação em várias áreas e saberes, inclusive no que se diz respeito a infância. Conforme Sarmento (2004) a ideia de infância é uma ideia moderna, que se difere do limbo das existências na qual era submetida na Idade Média. A preocupação e valorização do homem como um ser que conduz e produz seu conhecimento, criou, ou simplesmente nomeou a fase da primeira idade como infância, sendo que os indivíduos que por ela são representados, agora passam a ser, vistos como sujeitos, dotados de inocência e fragilidade, que necessitam de atenção e principalmente proteção. De acordo com Costa:

> Nesses discursos foram identificadas como concepção hegemônica a ideia da infância como fase da vida de inocência e a preocupação com a formação do adulto. A infância como um tempo de preparação para o futuro está associada à emergência da escola, também na modernidade. (2015, p. 03)

Como mencionado anteriormente, a Idade Moderna foi um período de mudanças de paradigmas, rupturas que transformaram a vida em sociedade. Dentro das alterações ocorridas no campo da infância, podemos destacar aquelas relacionadas a área pedagógica. Foi neste período que a preocupação com um ensino universalizado e gratuito entrou em

pauta, porém de uma forma ainda sutil. É visível que a educação se tornou algo muito importante nesta época.

> É impressionante a preocupação com a educação no Renascimento (sobretudo em comparação com a Idade Média), não só pela produção teórica dos pedagogos, mas principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores. Educar-se torna-se uma questão de moda e uma exigência dentro da nova concepção do homem (ARANHA, 1989, p. 94).

No Brasil a educação também caminhou a passos lentos, sendo que no início do processo colonial as escolas fundadas em território brasileiro eram na sua maioria jesuíticas. De acordo com Silva (2010), entre os anos 1554 a 1759, as principais escolas de instrução elementar foram fundadas por religiosos ligados a Companhia de Jesus. Esse sistema seguiu operando até o final do século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal. Desta forma, a educação no país seguiu avanços e retrocessos, até o desencadear da Proclamação da República e o advento da modernidade urbana, seguido pelo êxodo rural, ocorrido no início do século XX. Segundo Ribeiro:

> Os primeiros anos da República caracterizaram-se por várias propostas educacionais, visando a inovação do ensino. A Reforma de Benjamin Constant, bastante ampla, que dentre outras mudanças, propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional, não foi posta em prática, e como cita Romanelli, "faltava para sua execução". (1993. p. 42)

No ano de 1930 foi criado no Brasil o Ministério da Educação, com isso nos cabe pensar que a educação finalmente avançou quanto a abrangência e qualidade, porém isso não ocorreu do dia para noite. No ano de 1945 com o fim do governo Getulista e a nomeação de Eurico Gaspar Dutra para a presidência, a educação ganhou outros olhares, como menciona Ribeiro:

> Em 1945, Getúlio Vargas é derrubado do poder e o Brasil passa por um período democrático, quando eleições livres são realizadas e o general Eurico Gaspar Dutra é efeito presidente da República. Neste período, o ensino primário, que desde 1827, com a reforma de Cunha Barbosa, não recebia atenção do Governo Federal, sofreu uma reestruturação através de decreto-lei chamado Lei Orgânica do Ensino Primário, que "renovava" aqueles princípios estabelecidos pelos pioneiros no seu manifesto de 1932. Também o Ensino Normal, que até então era alçada dos estados, foi centralizado através da Lei Orgânica do Ensino Normal. (1993, p. 24)

Com o fortalecimento dessas mudanças, na década de 60 são estabelecidas as Diretrizes da Educação Nacional pela lei nº4024. As transformações foram avançando, contudo de forma pouco significativa. Além disso, a educação no Brasil, levou tempo para adquirir sua própria personalidade, isso quer dizer, que a mesma se baseou em conceitos europeizados, elitistas, que enalteciam personagens poderosos, criando uma falsa

sensação e convencimento de que tudo que estava nos livros era fielmente a verdade. Assim a educação prosseguiu, repetindo histórias de forma automática, sem compromisso com a verdade, sem o entusiasmo necessário para encantar os jovens estudantes. E foi desta forma que essa se encontrou com as crianças, que a partir deste cenário se tornaram jovens desinteressados[1], ainda mais no tempo do agora, pois esses indivíduos são incessantemente estimulados pelas múltiplas e instantâneas informações proporcionadas pela tecnologia, não vendo mais sentido no modo de ensino tradicional.

No entanto, isso não deve findar as esperanças dos educadores, já que contamos constantemente com novas "levas" de estudantes, que ainda possuem essa natureza infantil, que se envolvem com mais facilidade em atividade que além de reflexivas, também sejam lúdicas, dinâmicas, manuais, etc. Além disso é possível (re)pensar a educação, e por fim no ensino como mera transmissão e reprodução de conteúdo, que ignora o educando como um ser ativo, participativo, formador, curioso e explorador. Desta forma seria possível modificar este cenário que está instalado, isto é, cenário onde os jovens se sentem desinteressados pelo ensino.

AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO E A ERA DIGITAL: DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A história se modifica a cada dia, chega ser curioso estudá-la, pois é como ser protagonista e também expectador, é (re)descobrir em cada fragmento parte de um todo. Essas transformações só são possíveis pois o responsável por elas, o homem, também se transforma e transforma suas interpretações de mundo, quebra paradigmas, inventa, destrói, descarta, tudo com a mesma intensidade. Essas mudanças chegam de maneira avassaladora, mexem com estruturas sólidas, a informação se torna moeda de troca, o longe fica perto e o essencial passa a dar lugar ao fútil, ao descartável.

Como já foi mencionado acima, a história se modifica, as pessoas mudam, o mundo e as instituições se alteram, e o historiador? E o modo como estudamos e produzimos, também sofre com a metamorfose do tempo? Podemos dizer que sim, o historiador muda seu olhar, varia seu modo de pesquisa, converte suas ideologias, pois nada no mundo é estático e imutável, assim como já afirmava o antigo filósofo Heráclito, e seria injusto e superficial afirmar que este profissional vive apenas de "passado". O modo como a história é estudada e entendida também se alterou, antes somente se compreendia e se dava crédito a história perfeitamente documentada, geralmente uma versão que beneficiava poucos, os ditos "homens de bem", os "heróis nacionais". De acordo com Alves e Rosa (2016, p. 36), por anos o ensino de História no Brasil evidenciou a mecanização da aprendizagem, em outras palavras, o aprender relacionado ao ato de decorar datas, nomes e os grandes feitos. Agora, podemos estender as possibilidades, abrir o nosso leque, expandir o que é

1 Importante destacar que este é apenas um dos fatores pelos quais o desinteresse dos estudantes ocorre, pois sabemos que existem outros ligados a questões familiares, econômicas, sociais, etc.

pesquisado, e dar visibilidade a outras versões da história, proporcionando novas reflexões do passado em diálogo com o presente. Mas seria possível afirmar que essas transformações tão significantes, chegaram ao campo escolar, onde a educação bebe de certa forma, do resultado dessas pesquisas? E o desenvolvimento tecnológico proporcionado pelo homem, também foi sentido e inserido dentro das unidades escolares brasileiras?

> Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada. (BITTENCOURT, 2018. p.142)

A educação experimentou das transformações conceituais, de currículo e também daquelas oriundas da globalização e das inovações tecnológicas. Se sabe que a escola é uma das instituições mais relutantes quanto a mudanças em suas estruturas, por este motivo não é difícil compreender que essa associou as transformações de forma lenta e gradual. As inovações nas suas grades e currículos foram assimiladas aos poucos, tivemos progressos e também retrocessos, porém podemos afirmar que os modelos engessados e tradicionais de ensino estão sendo repensados e superados. Em relação aos avanços tecnológicos, não podemos medir precisamente ou comparar os níveis de desenvolvimento pelos quais a educação brasileira anda, já que existem vários “Brasis” dentro do Brasil, com realidades diferentes e oportunidades, por vezes, desiguais.

> Se queremos provar que a escola é burocrática, amarrada e engessada, encontraremos mil exemplos de lentidão de gestão, de um verdadeiro cipoal de normas, leis, portarias, decretos federais, estaduais e municipais; de quebra de continuidade de projetos com a entrada de novos governantes. A escola é uma das instituições mais resistentes à mudança, junto com as grandes igrejas tradicionais. (MORAN, 2007. p.13)

O professor sempre precisou se adaptar às mudanças pedagógicas e tecnológicas ou a ausência das mesmas, a diferença é que hoje, a frequência e a velocidade que elas acontecem dificulta esta assimilação, é como se vivessem em uma eterna corrida, sendo que aqueles que não se adaptam acabam ficando para trás. Segundo Moretto e Dameto (2017. p. 79,80), com a rapidez que os conhecimentos mudam, não podemos resolver um problema novo com apenas fórmulas antigas. A educação necessita se reformular, pois a sociedade como um todo caminha para era digital, e não seguir está corrente é nadar contra ela. O perfil dos educandos nos prova como isso já é realidade, o imediatismo se tornou característica comum entre os jovens, isso é reflexo nítido da velocidade que a informação lhes chega as mãos.

O maior desafio da escola contemporânea é acompanhar e dar sentido a batelada de informações por vezes fragmentadas, que são produzidas pelos mais diversos tipos

de fontes, sendo elas, fontes sérias, sensacionalistas, tendenciosas, entre outras, que se espalham em frações de segundos pelas mídias tecnológicas. Se deixarmos nossos educandos se informarem somente daquilo que veem, escutam e leem, sem orientação, dificilmente conseguiríamos faze-los entender que informação e conhecimento são coisas diferentes, que ser uma pessoa muito informada, não lhes adverte de viver na ignorância. Sobre isso, Moretto de Dameto (2017. p. 80) afirmam que, o professor possui a didática necessária para explicar os conteúdos e gerar situações que viabilizam ao aluno a internalização do conhecimento, pois apenas ter acesso a algo não garante a sua aprendizagem.

Com todas essas inovações e informações, aliar um ensino de qualidade que gere interesse ao aluno se tornou um desafio, principalmente quando tratamos da disciplina de história, que na maioria do tempo trabalha, dentre outros assuntos, com um passado abstrato. Com um mundo de possibilidades, o educando acaba por escolher aquilo que lhe convém aprender, o que lhe gera de fato interesse, suas dúvidas não necessitam mais serem sanadas exclusivamente pelo professor, pois diversas ferramentas online suprem esta necessidade, talvez isso seja encarado como um meio facilitador, pois sem a devida orientação talvez seja apenas isso mesmo. Muitos recorrem a filmes e séries para melhor compreender ou substituir a explicação de um conteúdo, não que isso não seja interessante, porém sem a devida contextualização e análise crítica do teor de veracidade, os mesmos não passam de mero entretenimento. Essas ferramentas comparadas ao ensino tradicional travam uma disputa quase que desonesta, e fica nítido quem sairia vitorioso desta batalha, já que hoje lidamos com uma nova geração de educandos que nasceram e cresceram durante ou depois dessas transformações na tecnologia e veem nelas a normalidade. Já que as mudanças são inevitáveis, por que não se utilizar destes mecanismos em sala de aula? Por que não facilitar o trabalho do professor e por consequência reconquistar o interesse de nossos alunos?

Os alunos da era digital acabam perdendo o interesse naquilo que não é dinâmico e interativo, em função disso, a escola deve romper barreiras e amarras antigas e auxiliar os professores a superar o receio em relação às tecnologias digitais (MORETTO, DAMETO. 2017. p. 83). A era digital nos trouxe progressos imensuráveis, porém trouxe consigo novos desafios para educação. Ideal seria se a educação de fato pudesse absorver todas as novidades oriundas da era digital, sonho maior seria de que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso a elas. Sabemos que essas modificações já são uma constante, contudo em algumas realidades, coisas básicas como um simples quadro negro ainda é tecnologia de ponta.

(Re)pensar a educação de uma forma que abrace as novas e antigas realidades é uma obrigação de todos, o professor como linha de frente deste desafio talvez tenha o papel mais importante nesta cadeia. Aliar o novo com o tradicional, introduzir ferramentas tecnológicas ou analógicas, proporcionar entendimento e interesse aos novos perfis de

alunos, para que a educação de qualidade resista em meio as mudanças.

GAMES EDUCATIVOS: PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Os primeiros contados com o meio lúdico acontecem na mais tenra infância, por meio de objetos que são apresentados e introduzidos ao cotidiano das crianças de forma a distrai-las ou envolvê-las em brincadeiras. Neste período a criança participa de forma passiva do processo de socialização e interação com aquilo que lhe é apresentado. Porém, no decorrer do tempo o entendimento sobre as funcionalidades e significações desses objetos se tornam menos complexos e mais acessíveis, e a criança aos poucos vai compreendendo e criando formas de como usar e inserir estes itens no seu entretenimento. Segundo Araújo (2019. p. 85) esse processo, se dá pelo movimento de fuga da realidade para um campo fictício do viver. Na sua interpretação da realidade, a criança busca reproduzir o mundo adulto, as brincadeiras tratam de repetir situações cotidianas, de certa forma que acabam por reforçar valores, crenças e modelos que sustentam a sociedade. Sobre isso, Barros (2015. p. 73), conclui que nos seus trabalhos-jogos, exercitam os papéis sociais: os casamentos, as famílias, os nascimentos, os cuidados e a educação dos filhos, a escola, as doenças das bonecas, os funerais.

Segundo Meira (2003. p.75), em sua pesquisa sobre Walter Benjamin e a Infância contemporânea, a memória e a prática do brincar mencionada acima, se encontra apagada pelo excesso de estímulos oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo. Ainda segundo a autora o brincar passa por uma severa fragilização na sua configuração, já que na contemporaneidade a exigência por novidades em função dos imperativos de consumo são características frequentes (MEIRA, 2003. p. 76). É justamente esta miscelânea de indivíduos que recebemos nas escolas, com perfis distintos, porém com características comuns pertencentes as suas faixas etárias. Este contexto nos faz repensar as práticas pedagógicas até então empregadas, e nos sugere repaginá-las a fim de (re) introduzir a leveza da brincadeira com jogos educativos, conectando-os com as tecnologias disponíveis, a fim de tornar a educação e o aprendizado, mais lúdico e atrativo.

Os jogos ou *games*, fazem parte do cotidiano das crianças e jovens contemporâneos, sendo muito populares e facilmente decifráveis por esses, isso acontece independentemente do grau de dificuldade que apresentem, popularmente falando “ resolvem os problemas como se já nascessem sabendo”. Se para eles é tão fácil, superar as dificuldades e desafios apresentados nos jogos, por que não os introduzir nas salas de aula, hibridando com ferramentas educativas tradicionais? O *game* muito além de incentivar a competição[2] estabelece uma construção do saber, sendo que desperta entre outras coisas; autonomia, interatividade, contextualização de conteúdo, criatividade, resolução de problemas, além

2 No contexto escolar, o termo competição não sugere o incentivo a práticas individualistas, que gerem rivalidade e concorrência. Neste ambiente a conjuntura competitiva encoraja a participação e o cooperativismo.

disso o aluno desenvolve uma consciência educacional com habilidades adequadas para aprender sozinho e selecionar, de forma conduzida pelo professor, o que deseja aprender. (MENDES, 2018. p. 05)

> Destacam-se os seguintes: afinidade, interatividade, produção, tomada de riscos, customização, ação, ordenação dos problemas, desafio e fusão, atuação sob demanda apresentando informações necessárias no momento adequado, conteúdos contextualizados, frustração, aprendizagem prazerosa, pensamento organizado, revisão dos objetivos, equipes multifuncionais e desempenho antes da competência. Nesta experiência destacam-se, ainda, resultados notáveis com atitude agradável na competitividade e clima estimulante de participação nas atividades. (MENDES, 2018. p. 03)

Ainda de acordo com Reis e Bitencourt:

> Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referentes ao ensino fundamental, os jogos são apontados como uma ferramenta para o desenvolvimento como um todo, sendo citados em cadernos separados por matérias mediante a articulação entre o conhecimento e o imaginário, podendo ser desenvolvido o autoconhecimento. (2016, p. 934)

Aulas diferenciadas com jogos descomplicados como o simples exemplo de uma competição onde o educando necessite manusear diferentes instrumentos para descascar batatas, podem permitir, de uma forma lúdica, o melhor entendimento de alguns temas, como neste caso a Revolução Industrial, assim como mencionado e executado em aula pelo professor Araújo na disciplina de história, e publicado no ano de 2019 com o título, *"Nunca foi tão divertido descascar batatas": os jogos como possibilidade a ser explorada no ensino de história".* Segundo o docente, o objetivo era promover uma experiência prática que permitisse aos alunos vislumbrar a importância da tecnologia no desenvolvimento das atividades produtivas e operadas pela Revolução Industrial (ARAUJO, 2019. p.83). Entre outras experiências em sala de aula podemos destacar o uso de jogos de tabuleiro, como "Terras do sol", também aplicado pelo mesmo professor, com intuito de ensinar e esclarecer novas temporalidades das várias Áfricas, antes do tráfico de escravos. Segundo Araújo (2019. p. 87), nesta atividade são apresentados aos alunos outros personagens, regiões, mitos e religiosidades, em um jogo que mescla cartas com peças que se movimentam por um tabuleiro.

Outra experiência com jogos de tabuleiro, foi relatada por Reis e Bitencourt, a atividade em questão foi pensada para suprir deficiências, como falta de interesse, subtração de notas e conteúdo limitado e deficitário no ensino de História do Brasil.

> O jogo é composto por um tabuleiro, cards, dados e pinos, onde os jogadores irão responder perguntas sobre os personagens da e o contexto histórico da época. Jogam seis pessoas, sendo uma delas o líder, e os outros cinco irão competir entre si, os jogadores irão responder as perguntas que o líder fará e percorrer as casas no tabuleiro, sendo que o jogo apresenta cards dos personagens que serão bonificações que premiarão com moedas o jogador,

conforme as casas do tabuleiro percorridas. O objetivo dos jogadores é chegar à última casa do tabuleiro com mais pontos e maior quantidades de moedas. (Reis - Bitencourt, 2016. p. 933).

Além dos jogos analógicos, podemos destacar os *games* digitais, como por exemplo o Kahoot. Esta é uma ferramenta de fácil acesso, que pode ser facilmente aplicada em sala de aula, possui potencial de envolver e manter a participação dos alunos, além de avaliar conteúdos estudados, já que a mesma se trata de uma sequência de questionários com perguntas e respostas curtas. O fator gerador de interesse deste jogo é justamente a competitividade, já que ele gera um ranking de colocação, se organizando de forma decrescente de acordo com as respostas corretas. Além disso, oportuniza ao professor melhor compreensão das dificuldades dos seus educandos em determinados conteúdos, já que os erros mais frequentes no jogo, podem ser retomados em forma de aula expositiva ou reforço. Esta ferramenta pode ser aplicada em qualquer matéria com qualquer tema. Segundo Mendes (2018. p.7), este tipo de atividade permite, de forma pontual e imediata, fazer as devidas correções de compreensão e assimilação na construção do conhecimento.

Para além dos jogos digitais educativos, também é possível encontrar no mercado aqueles que deem ênfase ao entretenimento. Esses tipos de *games,* são geralmente desenvolvidos com fins comerciais, por mais que em alguns casos sejam produzidos com base em fatos históricos, não podem ser considerados de fato pedagógicos. É necessário problematizar a questão destes jogos não manterem a fidelidade quanto aos acontecimentos factuais, pois geralmente os alunos os confundem, principalmente tratando de protagonistas e outras narrativas, que são pensadas com intuito de deixar o jogo mais atraente e competitivo. Porém, existem muitos jogos de entretenimento que podem ser empregados dentro ou fora da sala de aula como instrumento de subsídio da aula aplicada, basta apenas que o professor faça uma análise prévia do teor do mesmo.

A utilização dos jogos mencionados acima, se mostrou bastante eficaz e alcançou os objetivos propostos por aqueles que os ministravam, como problematizar novos lugares de fala, propor interação, participação, suprir defasagens de conteúdo, bem como promover a autonomia e oportunizar a geração de conhecimento. Podemos afirmar que este tipo de estratégia facilita a construção de novas narrativas, rompendo correntes e criando pontes entre o ensino e a aprendizagem. Além do que já foi citado, estes recursos desenvolvem a criatividade e a imaginação bem como estimulam no discente o contemplativo mundo lúdico vivido na infância. O uso de imagens cria vinculações entre educando e conhecimento cognitivo, desempenhando um papel relevante, pois, constituem elos significantes, na ligação entre o conhecimento histórico e a sensibilidade do educando. (Martins, Júnior, Silva, 2016. p. 305).

É notório o potencial que a gamificação expressa diante do contexto educacional, principalmente quando ponderamos a realidade da educação Brasileira atual, sobretudo a desmotivação dos alunos e professores. A

gamificação propõe ao contexto de ensino aprendizagem estimular a motivação e o interesse do aluno, o que proporciona uma maior qualidade educacional, pois a partir disto, os alunos podem dedicar-se intensamente a uma atividade a qual lhe desperta interesse e consequentemente um provável envolvimento/engajamento, o que lhe proporcionará maiores chances de sucesso quanto aos objetivos traçados. (Martins – Júnior -Silva, 2016, p 306).

A utilização destes mecanismos não vem para substituir a educação tradicional, nem para torná-la mais superficial, a ideia de seu uso é propor uma alternativa, que faça aliança com os métodos até então utilizados, visando suprir carências deixadas por esses. Como mencionado ao longo da pesquisa, é evidente que nossos educandos mudaram, e continuarão mudando, por este fundamento é injustificável ficar ancorado as mesmas metodologias, estratégias e ferramentas didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos desta pesquisa foi analisar o contexto histórico pelo qual trilhou a infância, bem como as características intrínsecas desta fase da vida, enfatizadas em contextos lúdicos em que os brinquedos e jogos se tornam ferramentas de socialização. Dentro desta lógica, nos foi possível observar as transições apresentadas neste estágio, principalmente quando inseridas novas tecnologias. Desta forma foi possível entender que essas associações interferem diretamente nas práticas pedagógicas. Logo, a necessidade de (re)pensá-las se torna inevitável. Segundo este entendimento, buscamos compreender de que forma o ensino de história encarou a inclusão dessas técnicas, e como esse vem se (re)construindo, para contemplá-las em sua prática.

O avanço tecnológico foi um dos grandes protagonistas nas mudanças de comportamento e pensamento das sociedades, por este motivo, buscamos demonstrar uma maneira eficiente de utilizá-lo dentro do contexto de ensino-aprendizagem. Como os games se tornaram naturais visto às práticas sociais das crianças e jovens contemporâneos, apontamos maneiras de utilizá-los como ferramentas auxiliares da educação. Desta forma, defendemos o uso de games analógicos e tecnológicos com fins didático-pedagógicos, analisando experiências com estes recursos em sala de aula, aspecto que possibilitou perceber que esta prática envolveu de maneira eficaz os alunos, tornando-os mais participativos, dinâmicos e autônomos. Essas ferramentas trazem novas opções pedagógicas, em um cenário basicamente tradicional, onde o desestímulo e apatia do discente é uma realidade constante.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carlos Jordan Lapa, ROSA, Geder da Rocha. **Uma reflexão sobre o ensino de história: um estudo de caso do processo de ensino-aprendizagem.** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades, 2016. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n11/artigo3.pdf>. Acesso em 21 de outubro de 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989

ARAUJO, Rodrigo Cardoso Soares de. **“Nunca foi tão divertido descascar batatas”: os jogos como possibilidade a ser explorada no ensino de história.** Minas Gerais: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, 2019. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/19351>. Acesso em 17 de outubro de 2020.

BARROS, Rosley Sulek Buche. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e a resiliência**, Mato Grosso, UNIVAG, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/271-1036-1-PB%20(1).pdf> Acesso em 10 de outubro de 2020.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BIANCHESSI, Cleber, MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Aprendizagem baseada em games: um relato de experiência no ensino de história**. Curitiba, Paraná, 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/6246.pdf> Acesso em 16 de outubro de 2020.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em 21 de outubro de 2020.

COSTA, Marli de Oliveira**. Infância e “artes” das crianças: memórias, discursos e fazeres** (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950). 2009. 293 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

MARTINS, Daize Marinho et al. **A gamificação no ensino de história: o jogo “legend of zelda” na abordagem sobre medievalismo**. Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554871025.pdf>. Acesso 14 de outubro de 2020.

MEIRA, Ana Marta. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea.** 2003, vol.15, n.2, pp.74-87. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822003000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** São Paulo; Papiru, 2ª edição, 2007.

MORETTO, Machado. DAMETTO, Jarbas. **Desafios educacionais da era digital: adversidades e possibilidades do uso da tecnologia na prática docente**. Erechim, RS: URICER, 2018. Disponível em <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/160_736.pdf>. Acesso em 16 de outubro de 2020.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do, BRANCHER, Vantoir Roberto, OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Histórias de vida na infância: desvelando caminhos, descobrindo possibilidades**. Santa Maria, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/viewFile/349/323>. Acesso 05 de outubro de 2020.

REIS, Fernanda de Melo. BITENCOURT, Ricardo Barbosa. **Games no Ensino de História: Aplicação na Disciplina de História no Ensino Fundamental**. São Paulo, 2016. Disponível em <http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157378.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2020.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paidéia, Ribeirão Preto, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003>. Acesso em 17 de outubro de 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2004). "**As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**", in Sarmento, Manuel J. e Cerisara, Beatriz, Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Edições ASA.

SEKKEL, Marie Claire. **O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott.** São Paulo: USP, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n1/1678-5177-pusp-27-01-00086.pdf>. Acesso 20 de outubro de 2020.

SILVA, Odair Vieira da. **Trajetória histórica da educação escolar brasileira: análise reflexiva sobre as políticas publicas de educação em tempo integral**. Garça, São Paulo: Faculdade de Ciências Humanas de Garça FAHU/FAEF, 2010. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/RZlpLbZvikizJtb_2013-7-10-12-0-56.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

CAPÍTULO 9

AS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS E A (RE)ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 08/12/2020

Elane Luís Rocha
Doutora por meio do PPGED/FACED/UFU e Assessora Pedagógica
Uberlândia – MG
http://lattes.cnpq.br/3292665058503585

RESUMO: O presente texto tem por objetivo refletir sobre as políticas curriculares contemporâneas e suas inter-relações com a (re)organização do trabalho pedagógico na educação básica – no Brasil e em Minas Gerais. No estudo, são analisados alguns marcos de reformas que vêm (re)configurando este ensino após os anos de 1990. Isto, com destaque para as tendências da pedagogia modernizadora, da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96); da proposta mineira de Conteúdo Básico Comum, CBC (2005); e da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017), considerando as relações destas reformas com o conceito de qualidade, com as avaliações em larga escala e com as mudanças estruturais ocorridas neste nível de ensino. Sinalizam-se, aqui, as tendências das políticas públicas estatais para a educação, no sentido de regular currículos, racionalizá-los e estreitá-los, desconsiderando as discussões sobre cidadania e democracia cravadas nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, em detrimento das exigências de mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas curriculares. Prática pedagógica. Reformas. Cidadania. Mercado.

CONTEMPORARY CURRICULUM POLICIES AND (RE)ORGANIZATION OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This text aims to reflect on contemporary curriculum policies and their interrelationships with the (re)organization of pedagogical work in basic education - in Brazil and Minas Gerais state. In the study, some reforms landmarks that have been (re) configuring this teaching after the 1990s are analyzed. We empathize trends in modernizing pedagogy, Law of Guidelines and Bases (Lei n. 9.394/96); the Minas Gerais proposal of Common Basic Content (2005); and the National Common Curricular Base (2017), considering the relationship of these reforms with the concept of quality, with large-scale assessments and structural changes that occurred at this level of education. In this text, the state public policies for education trends are signaled, in the sense of regulating curriculum, rationalizing and narrowing them, disregarding the discussions about citizenship and democracy embedded in the political-pedagogical projects of schools, in despite of the market demands.

KEYWORDS: Curriculum policies. Pedagogical practice. Reforms. Citizenship. Marketplace.

1 I INTRODUÇÃO

A escola foi a grande invenção da modernidade

(Mara Rúbia Alves Marques, 2003)

A análise das políticas curriculares contemporâneas e suas inter-relações com a (re)organização do trabalho pedagógico na educação básica no Brasil e em Minas Gerais remete à interpretação de Marques (2003), de que a escola foi a grande invenção da modernidade, com referência ao poder do Estado de tentar regular a vida social por meio de reformas visando enquadrar e controlar a educação. O Estado faz uso dos aspectos jurídicos em diferentes contextos político-culturais, a fim de legitimar seus preceitos, os quais, na maioria dos casos, considera a cidadania apenas como fundamento teórico. E esse movimento, contraditório, ocorre considerando as mudanças no âmbito do Estado, da escolarização e da profissionalização (POPKEWITZ, 1997).

Marques (2012), ao analisar as tendências curriculares no Brasil e a importância dos princípios de cidadania nessas tendências, infere que a noção de cidadania vincula três dimensões: a histórica, a epistemológica e a pedagógica. A dimensão histórica contempla as relações entre o homem e a sociedade. A epistemológica, a interação entre o sujeito e o conhecimento. A dimensão pedagógica, por sua vez, as inter-relações entre o homem e a educação. Tal movimento ocorre por meio da atuação da escola como elemento de interlocução da cultura civilizada e da propagação do conhecimento científico e ético. Nesse sentido, o currículo escolar possui papel instigante na formação do sujeito socializado.

No Brasil, as políticas curriculares contemporâneas possuem, para Santos (2011), certo diálogo com o conjunto jurídico que inclui a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998 (PCNs). Observa-se, ainda, que essas políticas se relacionam também com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, de forma que os Estados brasileiros, em geral, recorrem a esses referencias para organizar as práticas escolares.

A organização curricular, na prática escolar, é descrita por Moreira e Silva (1995), Sacristán (1998) e Silva (2020) como um espaço de disputa de conhecimentos, por parte de diversos setores da sociedade, que nele buscam inserir seus interesses.

As políticas curriculares contemporâneas no Brasil têm, então, instalado apoio nas exigências da globalização dos mercados patrocinadas pelas grandes empresas e pelos organismos internacionais, com o objetivo de (re)configurar o trabalho pedagógico na educação básica e, entende-se, até mesmo no ensino superior, a fim de alinhá-los às exigências mercantis.

Para Moreira e Silva (1995), as premissas dos currículos são guiadas por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, e as formas de organização do conhecimento escolar não são neutras; pelo contrário, são imbricadas com relações de poder que

transmitem certas visões sociais. O Currículo, em geral, relaciona-se com as determinações político-culturais de sua história. Os autores enfatizam, assim sendo, a necessidade de se perguntar que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico – indiferente à cultura popular (MOREIRA; SILVA, 1995). A questão, posta por esses autores, interfere na configuração do trabalho pedagógico e na tendência de afirmação de uma dada concepção de educação e de sociedade como lemas educativos.

Vale atentar, na introdução do documento da BNCC (2017), apresenta-se como lema de sua efetivação a questão de que a educação é a base. Informa-se que a BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais as quais todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica; ou seja, os direitos de aprendizagem expressos em dez competências. Está, segundo ela, em conformidade com o que preceitua o PNE (2014-2024), sendo orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como foi fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs, 1998).

Ademais, a BNCC informa ter fundamento na LDB de 1996, artigo 26 – além das orientações das DCNs –, ao pontuar que os currículos devem ter uma base nacional comum a ser contemplada em cada sistema escolar, e uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais. Assim, afirma a Base, as competências são comuns e os currículos são diversos.

Essa orientação de currículos diversos induziu à concepção de conhecimento curricular, contextualizado pela realidade local e social, e foi norte das DCNs traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ao longo dos anos de 1990, com revisão nos anos 2000.

Entretanto, a implementação da BNCC (2017) partiu do próprio MEC, que conforme Santos (2019), entregou ao CNE, em abril de 2017, a Base referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Já a BNCC para o Ensino Médio só foi homologada em dezembro de 2017 em razão das alterações impostas pela Lei n. 13.415/2017. Entre estas modificações, encontra-se a ampliação do tempo escolar para o Ensino Médio.

O documento curricular, já então implementado, sinaliza que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, por meio da indicação de o que os alunos devem saber. Ainda segundo a BNCC (2017), este é o enfoque adotado em vários países e nas avaliações internacionais da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação (PISA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual instituiu a Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina.

Nesse prisma, a então Base Curricular constituiu-se referência para a formulação dos currículos das redes públicas e particulares, e contribuirá para as políticas de formação

de professores, avaliação e de organização dos conteúdos educacionais. Dessa forma, pretende ser balizadora da qualidade da educação, inferindo ser necessário que os sistemas, as redes e as escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, desenvolvendo as dez competências que consubstanciem os direitos de aprendizagem.

A BNCC (2017) define "competência" como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Percebe-se, nessa perspectiva, uma cooptação do conceito de cidadania e uma reversão contraditória de seus objetivos, aproximando-os dos princípios individualistas do liberalismo econômico.

Esse documento situa as competências da educação básica no grupo de dez itens, dos quais dois referem-se à importância de valorização da democracia. A Base reserva, ainda, um item para a questão da cidadania. Os referidos excertos são os de números um, seis e dez, os quais remetem respectivamente a:

> 1 – Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
>
> [...]
>
> 6 – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
>
> [...]
>
> 10 – Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

A BNCC (2017), assim como a LDB de 1996, não fazem alusão ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, na essência de teoria crítico-social dos conteúdos e da efetivação deste em conjunto com os conceitos de cidadania e democracia. O que, para Gadotti (1992, 1996, 1997), Veiga (1998) e Saviani (2006), caracteriza uma escola cidadã. Ambas, BNCC e LDB, preconizam a concepção de Projeto ou Proposta Pedagógica (PP), sem acenos aos aspectos políticos e democráticos cravados pelos educadores, sobretudo na década de 1980, na proposição deste documento.

Observa-se aí que a BNCC (2017) demonstra ora uma concepção crítica, ora uma

visão tecnicista e modernizadora. Crítica, no sentido de algumas das suas competências comtemplar os conceitos de democracia e cidadania (um, seis e dez). Tecnicista e modernizadora ao estar vinculada aos acordos internacionais com a OCDE e com a UNESCO. Por fim, sinaliza padronizar conteúdos a serem avaliados em larga escala e trabalhar dentro dos princípios da racionalidade, impostos a partir dos anos de 1990, por meio da pedagogia modernizadora.

Isso, priorizando o diálogo com a globalização dos mercados, com as grandes corporações e com os organismos internacionais, em detrimento dos aspectos mais amplos de uma educação cidadã, a qual defende um amplo projeto de emancipação humana por meio da democratização do conhecimento científico, cultural e ético.

2 I A PEDAGOGIA MODERNIZADORA E SEU DIÁLOGO COM OS MERCADOS

A pedagogia modernizadora possui sua raiz nas tendências empresariais e, portanto, possui histórico de diálogo com os mercados. Libâneo (2015) e Aranda e Matias (2015) informam que a tendência tecnicista e empresarial é forte no Brasil, e que a pedagogia modernizadora, oriunda dos organismos internacionais – sobretudo do Banco Mundial (BM) – procura reconfigurar as tendências progressistas e a concepção crítico-social dos conteúdos.

Libâneo (2015) salienta que essa proposta impôs um currículo baseado em resultados imediatos – resultado mínimo – e procurou realizar uma integração dos pobres e preparar trabalhadores flexíveis e competitivos. Tais ações estiveram presentes em sucessivas políticas, de FHC a Lula. Sobre a política de Lula, Singer (2012) denuncia que este governo anunciou rompimento com o neoliberalismo, mas não com os mercados, apresentando grande tino de negociação com a sociedade e com os mercados.

Aranda e Matias (2015) informam que a pedagogia modernizadora surgiu a partir do acordo firmado pelo Brasil no ano de 1990 em Jomtien (Tailândia), quando o país elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, para o decênio 1993-2003, o qual configurou a descentralização dos padrões de gestão, priorizando o gerenciamento. Houve então uma reestruturação do serviço educacional estatal, e tal ação ocorreu cooptando-se os princípios da qualidade e da inclusão, tendo em vista reduzir a atuação do Estado e adotar políticas de gestão do setor privado (empresarial), sob forte influência do neoliberalismo e de seu ideário.

Esse ideário foi caracterizado por Bourdieu (1998, 2001) e Antunes (1995) como uma drástica redução dos investimentos sociais, flexibilização das relações de trabalho, privatização de empresas estatais e reestruturação produtiva. Para os dois autores, a redução da assistência social (que já era mínima) implicou também a redução das relações coletivas, dos embates, das discussões e das intervenções nas nossas localidades, resultando em uma espécie de demissão do Estado (BOURDIEU, 1997).

Retomando as discussões de Aranda e Matias (2015), a concepção crítico-social dos conteúdos que reflete sobre o tipo de homem, de escola e de sociedade que se pretende formar convive, desde então, com outra concepção – a do capital. Os autores destacam que atualmente temos dois projetos em questão: o do capital, que procura formar um trabalhador flexível e polivalente, com domínio das tecnologias avançadas para servir ao mercado; e o da escola dos movimentos sociais, com os setores democráticos da sociedade defendendo uma transformação social e o efetivo ensino-aprendizagem dos conteúdos, com vistas a divulgar o conhecimento ao lado da democracia e da cidadania – preceito primordial da escola cidadã, mencionada anteriormente.

Tal questão, defendida pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) foi esvaziada, segundo Aranda e Matias (2015), com a pedagogia modernizadora, a qual procurou retirar o caráter político dos projetos escolares. Sobre isto, também Lima (2015) visualiza a disputa desses projetos no interior da educação básica, pública e estatal. Para isso, observou-se que foi criado um conjunto normativo e jurídico para flexibilizar a escola, do qual a LDB/96 e BNCC (2017) fazem parte e corroboram.

Marques (2013), refletindo sobre a flexibilização educacional, infere que a desqualificação da escola, no contexto dos anos de 1990, foi caracterizada por altos índices de evasão e repetências. A flexibilização foi justificada por meio da necessária revisão dos modelos de gestão. Assim, segundo a autora, houve uma aceleração dos estudos, a qual pressupôs necessária agilização de tais processos. A agilização acorreu, para Leher (2010), por meio de promoções automáticas. Com essas, os alunos não lograram conhecimentos compatíveis aos anos estudados, constituindo uma farsa para a classe popular e uma política de descrédito para a escola pública. Souza e Assunção (2011), bem como Marques (2013) salientam que, na reforma do Estado, Projeto MARE (1995), a educação contou com interferências diretas dos organismos internacionais, sobretudo do BM e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), no sentido de rever concepções e conceitos.

Bonamino e Sousa (2012), ao analisarem a dinâmica da escola pública estatal e as relações entre avaliação em larga escala e currículo, destacam a política de responsabilização das escolas pelos resultados nos exames, o que, segundo elas, implicou a tendência de (re)organização da prática escolar e do currículo para preparar os alunos para estes testes, levando a um estreitamento do currículo (que consiste em desprezar as disciplinas que supostamente não serão avaliadas) e da avaliação processual, subordinando a mesma à avaliação externa e, esta última, às políticas globalizadas, conforme interpretou também Veiga (2010). Essa política ainda ofereceu prêmios às escolas e bônus de mérito aos professores, atrelados aos resultados dos alunos, em uma lógica de mercado, em conformidade com as interferências dos organismos internacionais.

Nesse âmbito, Afonso (2001, 2003) enfatiza que as avaliações externas tenderam a valorizar o mercado, reduzir o Estado e aumentar a capacidade de intervenção deste para

centralizar os currículos e os objetivos da escola. Para o autor, a tentativa dos países em competir no mercado internacional tem levado os governos a redefinirem os objetivos da educação pública estatal, situação que gerou constante regulação e controle.

Tal controle oferece recursos para reduzir fracassos escolares. No entanto, como aponta Almeida (2013), algumas escolas recebem financiamentos meramente mínimos para sanar dificuldades, implementar melhorias em recursos didáticos e formação de professores. Os encaminhamentos, em geral, não priorizam o ensino-aprendizagem, para os quais foram destinados. E os critérios para aplicá-los ocorrem como uma prestação de contas para controlar despesas públicas. Observa-se que ocorre, neste caso, uma cooptação da gestão das escolas para normatização do mercado. Para a autora, tal questão é norteada pela tendência de globalização dos mercados que estendeu seus domínios para as políticas educacionais e sugeriu, inclusive, a privatização da merenda escolar.

Agora, a lógica empresarial da Pedagogia modernizadora se tornou ainda mais arrojada a partir de 2007, com o Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação, regulado por meio do Decreto n. 6.094/2007. O decreto, segundo Ovando e Freitas (2013), foi parte do conjunto de Programas delineados pela União e mobilizou a sociedade para interferir na qualidade da educação básica. Em seu artigo 1º., o referido decreto anunciou promover a qualidade do ensino por meio da adesão dos municípios e estados às diretrizes da União, as quais condicionam a ação supletiva da União no regime de colaboração federativa por meio dos recursos geridos no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O artigo 2º., por sua vez, enfatizou o conjunto de compromissos a serem assumidos por estados, contando com a colaboração da União e da sociedade, entre eles: "foco na aprendizagem, alfabetização até oito anos de idade, bom desempenho em avaliações", formação inicial e continuada e planos de carreira para educação; além da prática de gestão participativa, com a atuação de conselhos de educação e da sociedade (OVANDO; FREITAS, 2013, p. 170). O decreto instituiu também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador de qualidade. No ensino fundamental (5° e 9° anos) e médio (3° ano), mede a cada dois anos o rendimento do fluxo escolar (aprovação) e desempenho de proficiência em leitura e matemática (resolução de problemas). Ovando e Freitas (2013) denunciam que os exames externos são baseados em uma matriz curricular padrão, única e, na esteira das avaliações do IDEB, o governo projetou metas bianuais até 2022, tendo em vista atingir nacionalmente a média 6,0 (seis), alcançada nos países avançados.

No bojo da reconfiguração da prática educativa, os professores lidam com imensos desafios, além da frustração e constrangimento de terem se tornado meros executores de tarefas já planejadas. Libâneo (2015) elenca como desafios para atuação docente – além dos problemas sociais e econômicos das famílias que interferem na frequência e atenção às aulas – o uso de drogas e armas pelos alunos, problemas disciplinares destes, ameaças

a professores e a violência na escola. Esses problemas, aponta o autor, acentuam-se com as precárias formações de vários professores, questão que os levam a dificuldades no manejo, no diálogo e quanto à autoridade com os alunos. Observa-se que é, também, um desafio até para os mais experientes acolher a diversidade e a experiência de grupos de estudantes tão diferentes e procurar ministrar um ensino significativo, quando a proposta curricular é instrumental.

Santos, Gimenes e Mariano (2013), bem como Almeida e Jung (2019) salientam que as pressões sobre os professores por resultados nas avaliações em larga escala é uma constante tensão. Almeida e Jung (2019) destacam que os resultados negativos, nesses exames desmoralizam escolas e professores e a centralidade neles regulam todo o planejamento, incluindo a avaliação processual; o que implica uma (re)organização do trabalho pedagógico na educação básica, a fim de elevar o IDEB e atender as metas bianuais.

Vianna (2003) destaca como desafio, desses exames, a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Para ele, as avaliações externas mudam a realidade, trazendo tensões e elementos para propor políticas, mas não interferem na aprendizagem, visto que lidam com resultados instrumentais, a exemplo das articulações mercantis para a formação do empregado exemplar, munido de conhecimentos técnicos para atender as empresas.

Nesse quadro, o compromisso empresarial Todos pela Educação foi pautado nas exigências do mercado; os objetivos de mercado foram recomendados em primeira instância pelas agências internacionais como o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a OCDE (BÓRON, 1999; MARQUES, 2008; AMORIM; SCAFF, 2013). Agora, o movimento do empresariado vem fazendo esse papel por meio de exigências de novas planificações educacionais que incidam na melhoria da qualidade da educação nacional, uma vez que a evolução do IDEB é parte do compromisso e está regulada no Decreto n. 6.094/2007. De forma que o aglomerado empresarial possui grupos como Rede Globo, Gerdau, Fundação Bradesco, Grupo Santander e Instituto Airton Senna (AMORIM; SCAFF, 2013). Assim, para Amorim e Scaff (2013) a análise dos instrumentos disponibilizados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em conjunto com o Plano de Ações Articuladas (PAR), incluso neste, evidenciam a associação do conceito de qualidade à mensuração estatística, objetivando alcançar a nota 6 no IDEB até 2022.

O referido compromisso contempla cinco metas a serem alcançadas até 2022, as quais são: todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade deverão estar na escola; toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e médio; o investimento necessário para educação básica deverá estar garantido e bem gerido. Assim, a partir destas cinco metas, o MEC instituiu dentro do PDE e como programa estratégico deste, o referido Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação, regulado

por meio do Decreto n. 6. 094/2007.

Isso posto, Shirona, Garcia e Campos (2011) alertam que o objetivo do movimento Todos pela Educação foi educar a sociedade para fiscalizar as ações da escola e do Estado. Entre os dez mandamentos deste documento aparecem como lemas: todos têm direito à educação; educação é mais que vaga; e educação começa em casa. Para as autoras, esse movimento diferenciou-se do ideário da qualidade total, expresso pelos empresários no início dos anos 1990, pois combate a má qualidade da educação e defende a avaliação externa como mecanismo regulatório. Mas, pressupõe-se também que a proposta de diálogo com a sociedade civil objetivou cooptá-la para tal intervenção.

Já para o MEC (2008, 2009), esse plano inaugurou um novo regime de colaboração entre União, estados e municípios na busca de concretizar a atuação dos entes federados sem ferir o pacto federativo, visando a melhoria dos indicadores educacionais. Entretanto, Amorim e Scaff (2013) alertam que os resultados são utilizados para ranquear e expor escolas à opinião pública.

Nesse conjunto de desafios para a prática docente articulam-se as imposições da BNCC (2017), a qual consegue impor competências e habilidades instrumentais a serem averiguadas pelo IDEB e, ao mesmo tempo, orientar em, pelo menos, três das dez competências (um, seis e dez) para a educação básica, o trabalho com a democracia e a cidadania. Tais competências exigem discussões, diálogos e reflexões, questões pouco enfatizadas pela nova Base.

Santos (2019) infere que a BNCC (2017), iniciou sua implementação focando principalmente a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal ação foi efetuada com enfoque nas competências as quais já estavam registradas e desenvolvidas nos livros didáticos. O autor enfatizou que a versão final da BNCC (2017), ocorrida em dezembro do referido ano, sinalizou três mudanças importantes: a formação inicial e continuada de professores passou a ser pautada e orientada por esta Base; ela tornou-se orientadora também dos currículos estaduais, do Programa Nacional do Livro Didático e dos programas escolares, os quais foram alinhados à BNCC.

A terceira mudança diz respeito às avaliações externas: a educação infantil (parte da educação básica, ou seja, os grupos de 4 e 5 anos) poderá ser avaliada, a partir de 2019, segundo o autor, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Entretanto, na prática, verificou-se que grande parte dos municípios mineiros não aderiram a esta sugestão (pelo menos em 2019), visto que os seis direitos de aprendizagem previstos na BNCC (2017) para esta etapa não sugerem averiguações pontuais, o que representou uma contradição e um engessamento do currículo, da didática e da avaliação processual, para a educação infantil.

No ensino médio, Santos (2019) percebeu falta de clareza para os objetivos do ensino de Geografia nessa BNCC. Já Silva (2019), em discussão com o grupo de estudos

– POLIS/FACED/UFU, destacou como maior entrave, posto pela BNCC (2017) por meio da Lei n. 13.415/2017 para o ensino médio, a ampliação da carga horária deste para tempo integral, no prazo de cinco anos, mas já em andamento em muitas escolas de Minas Gerais, visto ter a referida Lei inferido que deveriam a partir de 02 de março de 2017 os sistemas de ensino oferecerem pelo menos mil horas anuais de carga horária para este nível de ensino. Tal questão altera o disposto na Lei n. 9.394/96 e dificulta a inserção do aluno trabalhador nesse nível educacional, situação que sugere o aumento da evasão e exclusão desse alunado.

Para Santos (2019) a BNCC torna-se problemática quando impõe que os currículos do país sejam nela baseados e elege os exames em larga escala com fundamento em orientações de organismos internacionais para controlar sua efetivação, bem como ao colocar que os currículos não se orientam por objetivos, mas por competências impostas, e por ser considerada como um currículo prescrito.

Nesse sentido, Silva (2020) ao analisar a BNCC sob a ótica das competências, percebeu divergências e contradições nesta Base e forte presença dos interesses empresariais na configuração dos conteúdos necessários ao mercado. Para autora, assim como para Moreira e Silva (1995) e Sacristán (1998), o currículo é mesmo um espaço de disputas por diversos setores da sociedade, os quais buscam nele inserir seus interesses. Entretanto o problema mais evidente visualizado nesta Base curricular é a sua tendência “antidemocrática” de impor um currículo comum aos diversos contextos brasileiros, com pouco e/ou nenhum diálogo com os educadores e com as demandas das localidades.

Sobre tal problemática, Almeida e Jung (2019) informam que existe internacionalmente a concepção de que poderia haver um currículo padronizado para vários países, atrelado às tendências curriculares de um mundo globalizado e sob a lógica do neoliberalismo. As grandes corporações vinculam também a qualidade da educação à centralidade de um currículo comum.

Bellei (2006) e Bourdieu (1997,1998) trabalham com o conceito de globalização nas dimensões políticas que envolvem a cultura, a economia e a educação, subsidiadas por novas tecnologias de informação e comunicação, as quais são articuladas pelos mercados a fim de garantir certa padronização cultural, econômica e educacional.

Portanto, nessa ótica, para Almeida e Jung (2019), a BNCC (2017) foi elaborada no bojo das propostas liberais que visam adequar o ensino às exigências da administração capitalista e, a partir de duas teorias basilares nas propostas neoliberais, a saber: a teoria do capital humano – em que a função da escola se reduz à formação de recursos humanos para a produção econômica, ou seja, para o mercado – e a teoria da redução da política à lógica do mercado, em que as políticas públicas passam a ser premiadas conforme sua eficácia; ou, na ausência desta, recebem sanções. A recompensa determina os comportamentos das escolas; neste caso, ocorre a despolitização deste setor e das mais diversas esferas da sociedade. Assim, a BNCC é um instrumento de regulação e controle

do sistema atual e a sua implementação substituindo as grades curriculares consagradas (PCNs e DCNs) demonstra a posição e a imposição do que seja legítimo ensinar para manter uma dada ordem (ALMEIDA; JUNG, 2019).

Destarte, a formulação de uma base comum curricular foi uma das exigências do PNE (2014-2024), conforme registrado neste plano e destacado por Almeida e Jung (2019), o que denota certa sequência das políticas públicas para a educação básica estatal no sentido de regular currículos, racionalizá-los e estreitá-los por meio das avaliações externas e dos documentos oficiais, os quais buscam fixar padrões para o ensino, desconsiderando as discussões dos PPPs das escolas e as peculiaridades regionais; ou considerando estas apenas nos discursos das reformas. Os discursos, por sua vez consideram a noção de cidadania apenas como fundamento teórico, desvinculado do ideal do projeto maior da escola cidadã: propagação do conhecimento científico, cultural e ético.

Nesse sentido, Marques (2000, 2003), bem como Almeida e Jung (2019) salientam que historicamente a escola representa um elemento importante na constituição do conformismo social. Para Bourdieu (1974, 1983, 2002), tal questão se efetua e perpetua por meio da consagração social dessa instituição. Nisto, as reformas curriculares e suas políticas (re)alimentam e (re)animam o conformismo ao impor novos desafios para o ensino público estatal em nome de uma suposta profissionalização e da busca (muitas vezes instrumental) da qualidade desse ensino, procurando casar o currículo à avaliação, de forma providencial.

Nesse contexto, a padronização curricular e o casamento entre currículo e avaliação externa não é novidade para os educadores mineiros, visto que o estado de Minas Gerais apresenta uma relação estreita com esse quesito.

3 | CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM MINAS GERAIS: UMA RELAÇÃO ESTREITA

As políticas curriculares contemporâneas no Brasil possuem diálogo com o conjunto jurídico que inclui a Constituição de 1988, a Lei n. 9.394/96 e os PCNs (1998), conforme aponta Santos (2011). Relacionam-se, também, com o PNE (2014-2024) e com a BNCC (2017). Neste conjunto de documentos regulatórios inclui-se, no Estado de Minas Gerais, a proposta mineira de Conteúdo Básico Comum, CBC (2005).

Sobre tal questão, Santos, Gimenes e Mariano (2013) informam que a CBC (2005) foi elaborada pela então Secretaria do Estado de Minas Gerais para a proposição de metas tendo em vista melhorar o desempenho das escolas do estado. É regulada por meio da Resolução n. 666 (2005), a qual dimensiona também o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). A proposta representou um recorte dos PCNs (1998) no sentido de estreitar o currículo para que o mesmo se articulasse às avaliações externas e impôs metas a serem alcançadas para melhorar o desempenho das escolas, uma vez que os problemas de reprovação, evasão e baixo índice de notas nos sistemas de avaliação da

educação básica (SAEB e SIMAVE) foram enormes em Minas.

Nesse contexto, Silva (2005) infere que o SIMAVE, instituído em 2000, insere-se no conjunto de reformas iniciadas nos anos de 1990, as quais foram impactadas pelos acordos efetuados pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien. A conferência impulsionou reformas nos vários países em desenvolvimento que participaram do acordo. Para a autora, a mudança de paradigma do Estado, o qual possuia características de “bem-estar” para neoliberalismo, ocasionou forte fiscalização por parte deste, uma vez que existia por parte do Estado e das secretarias de educação o propósito de analisar os programas educacionais em termos sociais. No Estado neoliberal, avaliador, os programas são subordinados ao desempenho da economia e a avaliação tornou-se uma prestação de contas, com teor quantitativo. As escolas foram incluídas na lógica da economia de mercado e suas prerrogativas são: competividade, qualidade e eficiência.

A CBC (2005), dessa forma, foi gestada para controlar e melhorar o rendimento nas avaliações mineiras, garantindo-lhes maior eficiência. Nesse âmbito, como Minas aponta o caminho das reformas (OLIVEIRA, 2000), tal exposto foi debatido em vários estados brasileiros, considerando que este problema era plural, estendido a todo país. A partir de 2012, então, o MEC já anunciou em seu site a reconfiguração dos PCNs (1998), baseando-se nas orientações das DCNs (2000) e na LDB/96, tendo o PNE (2014-2024) como subsídio para implementar uma base comum curricular que dialogasse com as avaliações externas, a exemplo de Minas Gerais. Assim, em 2017 a BNCC iniciou sua implementação tendo como principal fundamento o direito de aprendizagem e desenvolvimento integral do estudante, incrementado em dez competências.

Scremim e Righi (2020) sintetizam que a origem da BNCC (2017) está ligada à Lei n. 9.394/96 que, em seu artigo 26, regulou uma base nacional comum curricular para a educação básica e reforçada no PNE (2014-2024), o qual enfatizou metas que visam a melhoria da qualidade da educação e a importância de uma base nacional comum de currículos. No entanto, supõe-se que o exemplo da implementação da CBC (2005) também impactou significativamente para o surgimento da base nacional, em questão. Na medida em que a CBC (2005), baseada no artigo descrito, propôs metas para melhorar o desempenho das escolas mineiras, casando o currículo às avaliações externas, estreitando-o, e serviu de parâmetro para o MEC propor as intervenções nacionais, tendo em vista que o Estado de Minas Gerais estava realmente precisando de uma reestruturação nas escolas estatais.

Outrossim, Silva (2001) ao pesquisar a gestão e a organização da escola estatal mineira no período 1983-1994, enfatizou que a educação nesse estado requer reflexões sobre a questão didático-pedagógica e sobre as relações de trabalho nessa instituição. Conforme o autor, urge a consolidação de novas bases para uma prática educacional mais democrática em Minas Gerais. Pelas concepções expostas por ele, supõe-se que tal reconfiguração servirá de exemplo para a formação de um aluno cidadão.

Nesse âmbito, Gadotti (1997) infere que a escola deve voltar a formação para a

cidadania e, nesse intento, deve dar exemplo. O passo mais importante para isso é a efetivação da gestão democrática com todos os seus instrumentos: conselhos, associações, grêmios, consulta à comunidade para direção e recursos diretos para essas instituições. Tais preceitos devem ser descritos no PPP e informar a direção política, o norte e o rumo da educação a ser ministrada, sua concepção de homem e de sociedade.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, considera-se finalmente – sem a pretensão de concluir ou esgotar este polêmico assunto – que as políticas curriculares contemporâneas implicam realmente no exposto por Moreira e Silva (1995), ou seja, em relações de poder que transmitem e privilegiam certas visões de mundo.

Nesse prisma, a análise da BNCC (2017) sinaliza a existência de certa dissociação do diálogo proposto por meio dos temas transversais articulados nos PCNs (1998) e ampliados nas DCNs (2000), contrária às propostas idealizadas por teóricos como La Taille (1998, 2008), Marques (2012) e Almeida e Jung (2019), os quais defendem a interação dialógica entre a escola e a vida, considerando o desenvolvimento humano, cultural e ético, em sua plenitude social e histórica "[...] atrelado a um projeto político-pedagógico emancipatório" (ALMEIDA; JUNG, 2019, p. 10).

Reforça-se, logo, o pressuposto de que a então proposta mineira de Conteúdo Básico Comum serviu de parâmetro para tal fragmentação e apresenta-se contrária ao amplo projeto de emancipação humana, cravado pelos professores, sobretudo nos anos de 1980, década marcada pelo ensejo de democracia e abertura política. Esse amplo projeto requer a articulação dos conhecimentos (conteúdos) ao lado da democracia e da cidadania, conforme autores defensores do PPP, como Gadotti (1992, 1996, 1997), Veiga (1998), Aranda e Matias (2015), Lima (2015), Almeida e Jung (2019) e tantos outros educadores que acreditam que a cidadania, a ética e a civilidade estão acima dos mercados e devem viabilizar a educação e suas relações sociais. Tais preceitos estão evidenciados nos PCNs (1998), ampliados nas DCNs (2000) e exemplificados na proposta de Marques (2012).

Outrossim, Rocha, Rosa e Bispo (2019) advogam que o trabalho escolar vislumbre, ao menos em parte, das inter-relações entre educação, ética, civilidade e vida social na articulação com o conhecimento científico e filosófico. Para as referidas autoras, essas inter-relações auxiliam na significação dos conteúdos ministrados e na formação de um ser humano capaz de lidar com diálogos contrários em uma cultura civilizada.

Nessa perspectiva e pela reflexão exposta, entende-se que a ação da educação pública estatal na contemporaneidade exige maiores enfrentamentos. Com foco na organização da prática pedagógica e na democratização das políticas curriculares. Tais enfrentamentos representam rupturas, gradativas, com os ciclos das reformas ora analisadas, bem como a efetivação de uma segunda via emancipatória, conforme defendido

por Bourdieu (1974) e Freitag (1986).

Tal via reflete sobre um ideal de homem, de conhecimento e de sociedade e é evidenciada na noção de cidadania exposta por Marques (2012), ao analisar documentos curriculares brasileiros e apresentar proposta de ampliação destes, por meio do ensino de História e Geografia (Estudos sociais) para os anos iniciais da educação básica.

Agora, em caso contrário, a escola realmente será a grande invenção da modernidade, conforme tão sabiamente interpretou Marques (2003) na epígrafe que inicia essa reflexão, uma vez que essa instituição possui histórico poder de regulação, articulado pelo Estado e assegurado por meio das estratégias das reformas implementadas nas políticas curriculares contemporâneas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – Nação e a emergência supranacional. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 75, ago. 2001.

AFONSO, A. J. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALMEIDA, M. L. P. **Políticas de educação e Estado avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas**. 2013. Disponível em: www.rinace.net/reice. Acesso em: 8 dez. 2019.

ALMEIDA, M. L. P.; JUNG, H. S. **Políticas curriculares e a base comum curricular**: emancipação ou regulação?. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao. Acesso em: 8 dez. 2019.

AMORIM, M. D.; SCAFF, E. A. S. O planejamento como instrumento de gestão da educação básica: tendências das políticas atuais. *In*: LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. T. (org.). **Políticas sociais e educacionais**: cenários e gestão. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ARANDA, M. A. M.; MATIAS, W. L. O Projeto Político-Pedagógico na política educacional brasileira. *In*: LIMA, A. B. (org.). **PPP**. Participação, gestão e qualidade da educação. Uberlândia: Assis Editora, 2015.

BELLEI, S. L. Universidade, mercado e crise de pensamento. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Universidade e compromisso social**. Brasília: INEP, 2006.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e a cultura. Petrópolis: Vozes, 1974.

BOURDIEU, P. **Campo de poder y campo intelectual**. Argentina: Folios, 1983.

BOURDIEU, P. A demissão do Estado. *In*: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **Contrafos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, P. **Contrafos 2**: por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria da Educação média e tecnológica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394/1996; 11.494/2007; 5.452/1943, e o Decreto Lei n. 236/1967; revoga a Lei n. 11.161/2005, e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 13 mar. 2020.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. La Salle**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

LA TAILLE, I. **Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras**. 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br. Acesso em: 10 nov. 2019.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In*: MAGALHÃES, J. P. A.; FILQUEIRAS, L; PINHEIRO, B. et al. (org.). **Os anos de Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamoná, 2010.

LIBÂNEO. J. C. Prefácio. *In*: AQUINO, O. F.; BORGES, M. C. (org.). **A formação de professores para a educação básica**: discussões teóricas e práticas. Uberlândia: EDUFU, 2015.

LIMA, A. B. (org.). **PPP**. Participação, gestão e qualidade da educação. Uberlândia: Assis Editora, 2015.

MARQUES, M. R. A. **Um fino tecido de muitos fios**: mudança social e reforma educacional em Minas Gerais. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

MARQUES, M. R. A. **Os paradoxos do neoliberalismo e os padrões de reforma educacional no Brasil**. PPGED/FACED/UFU, 2003. Lâminas de aulas.

MARQUES, M. R. A. Novo trabalho universitário e identidade docente. **Universidade esociedade**, Brasília, ano 18, n. 42, 2008.

MARQUES, M. R. A. LDB, PCNs e tendências curriculares: uma interpretação a luz dos movimentos sociais. *In*: SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (org.). **LDB**: Balanços e perspectivas para a educação brasileira. 2. ed. São Paulo: 2012.

MARQUES, M. R. A. Políticas públicas educacionais no Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DO TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2; SIMPÓSIO DE ÉTICA E PROCESSOS EDUCATIVOS EM PESQUISA, 2., 2013. Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberaba, 2013.

MEC. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, PNE 2014-2024. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: http://mec.gov.br. Acesso em: 28 fev. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década, conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: SASE, 2014. Disponível em: http://mec.gov.br. Acesso em: 28 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. **Conteúdos Básicos Comuns** – CBC: Ensino Fundamental e Médio: Proposta curricular. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Minas aponta o caminho: as reformas educacionais nos anos 90. In: OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OVANDO, N. G.; FREITAS, D. N. T. Indicadores, avaliações e governo da Educação Básica do Brasil. In: LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. T. (org.). **Políticas sociais e educacionais**: cenários e gestão. EDUFU, 2013.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROCHA, E. L.; ROSA, C. B. A.; BISPO, D. A. Reflexões acerca dos princípios de inclusão, ética e civilidade e suas relações com a cultura escolar. In: PICAGLIE, G. B.; OLIVEIRA, A. C. **Conhecimento e saberes da psicopedagogia clínica e institucional**. Ponta Grossa: Atena, 2019.

SANTOS, A. O. Propostas e políticas curriculares: currículo escolar conhecimento e cultura. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2011. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCARE/ Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

SANTOS, A. O.; GIMENES, O. M.; MARIANO, S. M. F. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7, 2013. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2013.

SANTOS, L. A. Reflexões sobre o ensino de Geografia em Goiás a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 8, n. 3, set./dez. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCREMIN, G.; RIGHI, F. P. O ensino de álgebra no ensino fundamental. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, FACED, v. 27, n. 2. mai./ago. 2020.

SHIRONA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. J. A. **O sistema mineiro de avaliação da educação básica: impactos na escola fundamental de Uberlândia**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SILVA, M. S. P. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, R. M. S. A ênfase nas competências e a formação da classe trabalhadora: divergências e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Política em debate**. Uberlândia, v. 9, n. 1, jan./abr. 2020.

SILVA, M. V. **A BNCC (2017) e o ensino médio**. POLIS/FACED/UFU, 2019. Lâminas para apresentação em discussão de grupo de estudos.

SINGER. A. **Os sentidos do Lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, M. B.; ASSUNÇÃO, F. M. **Reflexões acerca das políticas de financiamento da educação**: a questão da qualidade da educação. 2011. Disponível em: anpae.org.br/simpósio. Acesso em: 18 mar. 2020.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. A Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 28. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003.

CAPÍTULO 10

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO VIGOTSKI: POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 08/12/2020

Denis Correa Ferminio
Prefeitura Municipal de Criciúma
Criciúma - SC
http://lattes.cnpq.br/4842165670444953

Thaise de Oliveira
Prefeitura Municipal de Urussanga
Urussanga - SC
http://lattes.cnpq.br/9104792426611660

Vidalcir Ortigara
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Criciúma - SC
http://lattes.cnpq.br/0570152053531223

Vânia Vitório
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
Criciúma - SC
http://lattes.cnpq.br/2475587935376775

RESUMO: Na atualidade, a inclusão escolar ocorre em referência à idade cronológica dos alunos, deficientes ou não. Defendemos que as reflexões de Vigotski sobre o desenvolvimento, e os níveis de desenvolvimento atual e iminente servem de parâmetro para os educadores repensarem a organização e a inclusão escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; nível de desenvolvimento atual; zona de desenvolvimento iminente.

ABSTRACT: Currently, school inclusion occurs in relacion to the chronological students age, disabled people or not. We argue that Vigotski's reflections on development and the levels of current and imminent development serve as a parameter for educators to rethink school organization and inclusion.
KEYWORDS: School inclusion; current level of development; zone of imminent development.

1 | INTRODUÇÃO

Ao conviver com a educação inclusiva, ao lecionarmos em uma escola considerada pólo em inclusão, deparamo-nos com uma realidade conflitante no ensino regular. Estudantes em situação de inclusão eram frequentemente vistos fora da sala de aula, incluídos no espaço escolar, mas excluídos das relações essenciais/gerais da escola, relações de aprendizagem de conhecimentos, hábitos e habilidades, em afazeres que não condiziam com as do grupo em que estavam matriculados. Essa experiência, somada às nossas apropriações teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, nos possibilitou alçar um novo olhar para a inclusão escolar do aluno com algum tipo de deficiência, no sentido de suas relações com o objetivo da escola e sua organização.

Ao leitor queremos alertar que somos favoráveis à Educação Inclusiva, e que as questões suscitadas têm o intuito de refletir sobre ações que possibilitem garantir ao aluno

com deficiência física ou cognitiva, acesso à educação que promova o desenvolvimento de suas potencialidades.

Consideramos a existência de um elemento, possível de ser discutido, que articula tanto o deficiente mental, o deficiente físico quanto o dito não deficiente: os níveis de desenvolvimento elencados por Vigotski (1994; 2006). São estes: o nível de desenvolvimento real, o nível de desenvolvimento potencial e a correspondente zona de desenvolvimento proximal ou iminente.

O artigo pretende expor os resultados possíveis da contraposição entre uma organização escolar etapista e uma baseada nos níveis de desenvolvimento propostos por Vigotski e seus colaboradores da Psicologia Histórico-Cultural, expondo reflexões sobre a promoção do desenvolvimento dos sujeitos como resultado da aprendizagem e sustentando que essa referência serve como parâmetro para orientar os processos de inclusão escolar que efetivamente possibilitem o desenvolvimento do aluno em razão da atividade escolar.

O estudo, de análise bibliográfica, desenvolveu-se com a leitura das referências básicas do autor russo. Dentre elas, destacam-se as obras *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKY, 2004), em que o autor expõe a reflexão sobre os níveis de desenvolvimento, e *A Construção do Pensamento e Linguagem* (VIGOSTSKI, 2009), que traz os novos termos: Zona de Desenvolvimento Atual e Zona de Desenvolvimento Iminente. Gostaríamos de esclarecer que os textos de Vigotski que abordam o tema do desenvolvimento humano, *Interação entre Aprendizagem e Desenvolvimento* (1994) e *O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar* (2006), foram por nós utilizados para abordar o tema central, ainda que ambos tratem do mesmo tema. Neles, Vigotski desenvolve a reflexão sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem, explicitando como o desenvolvimento ocorre em unidade dialética com a aprendizagem.

Destacamos ainda que O nome do autor aparece nas traduções para as línguas ocidentais de diversas maneiras. Optamos por utilizar a grafia Vigotski, porém nas citações das obras utilizamos a grafia nelas contida.

As orientações bibliográficas foram relacionadas com as observações do cotidiano escolar e com relatos de colegas professores, o que nos permitiu refletir sobre as atuais condições da educação inclusiva e indicar possibilidade de sua superação pelos princípios vigotskianos. Tais princípios estão embasados na exposição que o autor realiza da relação desenvolvimento e aprendizagem, base para a compreensão do processo de formação humana, independente se os alunos são considerados normais ou deficientes. Vejamos.

2 | A ORGANIZAÇÃO TRADICIONAL DE ENSINO E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

No Brasil, segundo Almeida *et all* (2007, p. 329), "(...) a implementação da inclusão é pontuada por um conjunto de leis e documentos subsidiários oficiais, que possibilitam

a criação e a execução de políticas públicas" que visam, além da Educação Inclusiva, a formação de professores preocupados em diminuir os "sintomas" históricos da exclusão.

A inclusão escolar tem como princípio a garantia a todos da possibilidade de educação. Entretanto, devemos questionar se essa educação favorece o capital ou é a que almejamos, centrada no desenvolvimento dos seres humanos.

O ensino tradicional cumpre um papel social perante a sociedade capitalista contemporânea, por conceber a escola como uma instituição de transmissão de informações, ideias, hábitos, atitudes etc. Davídov (1987, p. 143), referindo-se à escola tradicional, argumenta que

> (...) a finalidade social principal da educação de massa consistiu em incutir na maioria das crianças e dos trabalhadores somente os conhecimentos e habilidades, sem os quais é indispensável obter uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social.

O autor russo ainda explicita que a "escola não somente ditava a seleção de conhecimentos e habilidades utilitário-empíricos como também determinava e projetava a fisionomia geral, o tipo de pensamento predominante dos alunos que por ela passavam" (DAVÍDOV, 1987, p.144). Essa escola conduzia as crianças a fixarem as leis do pensamento empírico racionalista discursivo, resultante da prática social cotidiana.

Kuenzer (2007), ao analisar a relação entre educação e trabalho no regime de acumulação flexível, apresenta-nos indicações para compreendermos como a escola tem um papel fundamental nesse processo. Segundo a autora, por meio da dualidade estrutural[1] configura-se na sociedade uma escola dualista, ou seja, correspondente a diferentes classes sociais, não garantindo um conhecimento igualitário, pelo contrário, aprofundando as diferenças de classe através da negação do conhecimento mediante a justificativa das necessidades do mercado. Assim, a escola que não desenvolve seus alunos lhes confere o lugar determinado quando é chegada a hora de inserir-se no mercado de trabalho. Seu desenvolvimento será sua possibilidade de ocupar postos de trabalho de forma precarizada. A este movimento a autora denominou de **inclusão excludente.** Basicamente essa dualidade desenvolve-se no objetivo da escola, formar trabalhadores ou dirigentes, por meio da separação do trabalho intelectual e da atividade prática.

Da mesma forma, Martins (2006) afirma que a escola não é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas sim para a padronização, buscando atingir os objetivos educativos dos considerados dentro dos padrões de normalidade. Assim, segrega e exclui os que fogem desses padrões, por requererem respostas específicas ou diferentes das comumente dadas à média dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Silva e Santos (2014) concordam que a necessidade de inclusão escolar não é específica dos alunos com deficiência, uma vez que o fracasso escolar tem atingido

---

1 A dualidade estrutural assenta-se na separação entre trabalho intelectual e atividade prática no trabalho, que conduz à não integração entre a educação geral e a profissional (KUENZER, 2007, p. 1157).

principalmente alunos de escola pública, na maioria pobres, deficientes ou não. O documento *Política Nacional da Educação Especial* (BRASIL, 2010) assevera que, mediante formas diferentes, a exclusão tem se apresentado de maneira corriqueira em processos de segregação e integração que implicam selecionamento, tornando, assim, o fracasso escolar como algo natural.

Analisando os alunos com deficiência, agora excluídos da infrequência às turmas consideradas regulares, estão incluídos mediante a possível frequência a esta escola, garantida constitucionalmente. Estando incluído na escola, o deficiente passa a ter como sua realidade e "direito" a rotina da sala de aula, seus objetivos, tarefas e obrigações. Não por acaso, esse aluno tem dificuldades em acompanhar a turma na qual se encontra incluído no modelo atual – salvo exceções, como deficientes físicos e bem assistidos, que podem acompanhar os outros no desenvolvimento psíquico. Os demais necessitariam de um tempo pedagógico maior ou, como evidencia Freitas (2013), uma vez que seu processo é lento, há a necessidade de ajustar o passo de quem é incluído ao compasso dos demais para acompanhar a turma. A situação se complica ainda mais se consideramos que a organização atual da escola ocorre pelo princípio etapista, que sofre a pressão para uma formação precária, básica, tornando o ensino de modo geral trivial. Ou seja, os alunos deficientes incluídos na escola estão agora excluídos do seu padrão de organização, de suas etapas, no sentido de não terem respeitados o tempo e as condições necessárias para seu desenvolvimento.

De modo semelhante, considerando os alunos deficientes mentais leves que conseguem acompanhar o andamento da aula – os objetivos do planejamento do professor – com a ajuda do segundo professor, estes estariam incluídos nos objetivos, todavia excluídos da lógica presente no grupo, do tratamento para com o todo, uma vez que seus colegas não têm apoio de um segundo professor, necessitando garantir-se autonomamente e de um único professor para todas as necessidades da turma. Ademais, ficariam expostas suas dificuldades e necessidades de auxílio, o que pode potencializar sua exclusão.

O *Documento Subsidiário à Política de Inclusão* (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005), do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, reforça a necessidade e o cuidado que se deve ter na abordagem do conhecimento, pois uma vez realizada de forma particularizada, como plano individualizado para os alunos deficientes, assumiria o papel de reforço da própria exclusão. Embora concordemos com essa visão de reforço à exclusão, o que os autores sugerem a seguir, isto é, um planejamento feito a partir do todo da turma, das especificidades da turma e não de um único aluno, no caso a pessoa com deficiência incluída na escola, ao nosso olhar mantém a exclusão. A sugestão aponta também para uma superação do atendimento particularizado do segundo professor ao aluno por hora incluso, pois isso pode ter resultado inverso ao desejado, potencializando a exclusão, na medida em que expõe suas necessidades diferenciadas do padrão até então oferecido aos demais. Logo, o Documento afirma a importância de um planejamento que parta do todo da turma.

Porém, ao se partir das possibilidades de todo o grupo de estudantes, corre-se o risco da referência ser o que se entende como média, resultando em um nivelamento em nível inferior, principalmente para aqueles com maiores condições de aprendizagem. Ambos, ditos normais e incluídos, acabam tendo o seu desenvolvimento dificultado. Sob esse ponto de vista, vale o alerta de Vigotski: "Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar sozinha." (VYGOTSKI, 1978, p. 245, tradução nossa). Isso significa que os alunos com maiores possibilidades provavelmente confrontar-se-iam somente com o que já sabem. Ou o contrário, aqueles com estágio de desenvolvimento inferior aos demais confrontar-se-iam com situações obstaculizantes, que lhes impedem de se apropriar dos conteúdos do conhecimento em voga. E não podemos deixar de refletir também, que, ao partir somente das possibilidades do dito incluso, se excluiria toda uma turma.

Pode-se interpretar que estaríamos defendendo, então, que caberiam diferentes atividades sobre o mesmo conteúdo, atividades que abarquem todas as possibilidades particulares dos alunos, e que as socializações ou as relações entre os alunos seriam promissoras pelo simples contato entre eles. Ledo engano. O que necessitamos é de uma nova proposição de educação e de organização do ensino. Ao compreendermos que o objetivo da escola – e da Educação Inclusiva – é desenvolver as potencialidades dos alunos, é imprescindível, conforme alerta Vigotski (2006), compreender a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento na idade escolar.

3 | APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DE VIGOTSKI, POSSIBILIDADE DE UMA NOVA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REGULAR E SUPERAÇÃO DA INCLUSÃO EXCLUDENTE

De acordo com Vigotski (2004), a resolução dos problemas referentes à análise psicológica do ensino exige um estudo da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento de crianças em idade escolar. O que para nós é imprescindível para refletir o processo da inclusão escolar, considerando que seu objetivo é desenvolver as capacidades dos alunos, uma vez que essa relação é a mesma para os deficientes e os ditos não deficientes.

Os textos de Vigotski (1994; 2006) expõem que são três as grandes correntes teóricas que trataram da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem. A primeira afirma a independência total entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Para essa vertente teórica o aprendizado, como elemento secundário, externo, serve-se do avanço do desenvolvimento, ou seja, primeiro a criança "amadurece", e somente após ter determinados complexos desenvolvidos é que aprende. Asbahr e Nascimento (2013, p. 418), observam que

> [...] o desenvolvimento, para essa teoria, comanda a aprendizagem, cabendo a esta última apenas aproveitar aquilo que o desenvolvimento já lhe ofereceu.

> Nessa visão, o estudante reúne ou não as condições ou aptidões para aprender, de acordo com as características hereditárias que possui.

O desenvolvimento entendido como um amadurecimento das funções genéticas implica sustentar a ideia do aluno ter ou não condições para um específico processo de aprendizado é condição hereditária, imutável, logo justificam-se as diferentes capacidades como naturais, eximindo a escola de organizar-se para a promoção de outro desenvolvimento.

A segunda teoria, conforme Vigotski (2004, p. 469), é o oposto da primeira, ou seja, considera que aprendizagem é desenvolvimento. Nela, cada etapa do aprendizado corresponde a uma etapa do desenvolvimento. O autor explica que, nesta teoria, a educação se daria por meio da "organização de hábitos de comportamento adquiridos e propensões para a ação"; a cada nova resposta uma reação igualmente do desenvolvimento.

A terceira teoria partiria da combinação das anteriores, cuja ideia central é de que um aprendizado aumentaria a capacidade global, no sentido de que todas as outras habilidades dependentes dessa área seriam beneficiadas. Por exemplo: se uma criança aprende a jogar xadrez, significaria que as ações nele exigidas – como atenção, memória, concentração – seriam automaticamente aplicadas em outras atividades que as exigiriam. Vigotski (2004) observa que essa teoria foi questionada pelos psicólogos. Cita o entendimento de Koffka, em que a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar é o de que, no primeiro caso, o aprendizado é não sistematizado e, no segundo, o aprendizado é sistematizado. Mas, para o autor, esse não é o único fator, afirmando que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para compreender "esse novo", é necessária outra compreensão do próprio desenvolvimento, em que estabelece níveis em seu processo de estabelecimento.

Para Vigotski (2004), é preciso analisar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e suas implicações no contexto da formação dos sujeitos. Em primeiro lugar, é preciso considerar que os alunos chegam à escola com algum nível de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento. Isso possibilita explicitar que a criança, ao se relacionar com o complexo social denominado escola, passa a estabelecer um conjunto de interrelações que engendram sua formação. Consideramos que, ao esclarecer esse processo, podemos melhor analisar a "inclusão escolar" dos alunos ditos "deficientes" pela política de inclusão escolar, como explicitamos adiante.

Vigotski (2004) expõe que o desenvolvimento das crianças pode ser observado pela capacidade de resolução de tarefas: as que realizam sem a ajuda de outrem e as que, não sendo capazes de resolvê-las sozinhas, as fazem com o auxílio de outrem. Isso expressa dois níveis distintos de desenvolvimento, o ***atual*** e o ***iminente*.** O primeiro expressa o nível de desenvolvimento das faculdades mentais da criança que se estabelecem como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completos, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha. Em geral, alerta o autor, as psicologias que buscam saber a idade mental

de uma criança, quociente de inteligência (QI), por exemplo, normalmente referem-se a este nível, o desenvolvimento atual. O segundo nível, o desenvolvimento iminente, expressa as faculdades mentais em desenvolvimento que se manifestam na solução de tarefas com o auxílio de algum colega ou de um adulto, no caso da escola, do professor. A relação entre os dois níveis é o que ficou conhecido como zona de desenvolvimento iminente, ou proximal. O desenvolvimento, então, é resultado dos processos de aprendizagem, isto é, esta última antecipa-se ao desenvolvimento. Desta forma, segundo o autor russo, só pode ser determinado o estado de desenvolvimento mental de uma criança se forem revelados os seus dois níveis. (VIGOTSKII, 2006).

Questões que podem ajudar e elucidar o significado de se considerar ou não os níveis de desenvolvimento são apontadas por Vigotski no texto *A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente* (VYGOTSKI, 1997), quando cita uma das pesquisas de Krasusski sobre coletividades que se formam livremente. Conclui que crianças com níveis de deficiência intelectual não se agrupavam buscando o outro pelo mesmo nível de desenvolvimento real, mas os agrupamentos aconteciam em referência às potencialidades, na medida em que se formavam zonas de desenvolvimento proximal, uma vez que essas promovem uma espécie de serviço mútuo. O que é intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar-se socialmente com respeito ao menos dotado. E o menos dotado vê a possiblidade de extrair aquilo que lhe resulta inacessível. A diferença de idade mental com maior incidência nessa pesquisa foi de 3 a 4 anos, inclusive mantendo essa regularidade nos ditos normais. Não significa que estando fora dessa média de idade não haja interação, mas o determinante aqui é as crianças estarem em proximidade de zona de desenvolvimento proximal. Essa lógica de agrupamento de Krasusski pode ser observada diariamente nos corredores da escola, onde mais facilmente se observam grupos de jovens. Por mais impactantes que possam ser algumas deficiências físicas – sem deficiência mental –, crianças com tais deficiências articulam-se com os grupos dos ditos normais, ou seja, uma vez que os níveis de desenvolvimento se aproximam, criam uma zona de “interesse” entre os pares. Ou então, nos grupos dos ditos normais a referência à idade é facilmente observável.

A partir dessas observações, no caso de um estudante incluso com deficiência intelectual – como acontece com algumas síndromes que acarretam deficiência múltipla – ele não vislumbra possibilidades de interação mútua com os alunos ditos normais de sua turma, pois estes se encontram em um nível de desenvolvimento além da possibilidade do aluno incluso. Isso devido ao fato de níveis de desenvolvimento não estarem próximos, não formarem uma zona próxima entre os níveis do considerado normal e do deficiente intelectual.

Na sala de aula o mesmo acontece, não no imediatamente visível, com relação aos alunos ditos normais, porém seus níveis de desenvolvimento encontram zonas de interseção que possibilitam ao professor organizar tarefas de estudo que abarquem a todos,

na perspectiva do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse sentido, o aprendizado pelo aprendizado não é o próprio desenvolvimento das funções superiores, mas um instrumento que, se adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento (VIGOTSKII, 2006).

Nisso se expressa a relevância da organização escolar em vista da apropriação pelos alunos da cultura historicamente desenvolvida, concentrada no conhecimento sistematizado. O que queremos dizer com isso é que ele se aplica a todo ser humano, deficiente ou não, e sua variação pode se dar por fatores biológicos ou sociais, mas sempre na relação de apropriação da cultura.

Podemos afirmar, a partir dos exemplos de Vigotski (2004) de alunos com mesmo nível desenvolvimento atual, mas com níveis potenciais distintos, que a forma de organização escolar por etapas, homogeneizada pela idade cronológica, supondo o mesmo nível de desenvolvimento iminente, já é um limitador para uma educação efetiva, e esse fato se torna ainda mais relevante no caso da inclusão de deficientes na escola regular, em turmas de sua idade cronológica.

Aqui, abrimos um parêntese. Consideramos esse um fator fundamental para que a escola deixe de ser dualista, pois, se levado em consideração os níveis de desenvolvimento, e não a organização por etapas, a organização escolar aumentaria as chances de inclusão social e efetiva formação dos sujeitos. Independente dos níveis em que se encontra cada aluno, a inclusão ocorreria em referência a seu nível de desenvolvimento iminente, e não por sua idade cronológica, como geralmente ocorre.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 23, oferece a possibilidade de construção de uma nova escola, com novos enfoques educacionais, ao dispor que:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e **em outros critérios**, ou por **forma diversa de organização**, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O Coletivo de Autores (1992, p. 34) já anunciava uma proposta para uma organização por ciclos de escolarização, mas sem abandonar a referência aos anos de escolaridade, justamente por considerar um processo que deve ser paulatinamente superado. “Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.” Embora se mantenha a referência à cronologia, esta não se organiza por etapas. Dependendo da organização dos dados, os alunos podem vivenciar diferentes ciclos ao mesmo tempo.

Assim sendo, acreditamos que a resistência à mudança na organização escolar ocorre, principalmente, pela tentativa de manutenção da ordem social vigente. Ao expor o

projeto político pedagógico, o Coletivo de Autores (1992) também contribui para o debate quando sustenta que “É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática?”

Se professores, profissionais da educação e demais interessados pelo assunto conseguirem identificar os níveis de desenvolvimento, o atual e o iminente, que possibilita identificar potencialidades futuras, teriam condições de refletir sobre a organização da educação, em linha gerais, podendo contribuir para a superação do atual modelo de educação inclusiva.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos legais orientam para a efetivação de uma inclusão excludente, pois o fato de considerarem a possibilidade de um desenvolvimento pleno, expõe a compreensão de um limite para esse desenvolvimento ou de almejar um ponto suficiente, como por exemplo, capacidades mínimas para o trabalho. Da maneira como está organizada a escola, segundo as garantias legais dos documentos específicos da Educação Inclusiva, não se assegura ao deficiente o direito de se apropriar dos conteúdos do conhecimento como forma de promover o seu desenvolvimento, podendo ainda, do modo como for conduzida a inclusão em cada instituição, excluir também os ditos não deficientes.

Desta forma concluímos que eficiência e deficiência são conceitos relacionados à organização social vigente onde, em busca de um padrão social estabelecido, utiliza-se de termos como a “meritocracia” para justificar as desigualdades e manter o *status quo*.

A Educação Inclusiva, nessa perspectiva, não deve estar articulada somente à frequência ao espaço da educação do chamado ensino regular, mas também à finalidade da escola: desenvolver os alunos em suas máximas capacidades, segundo suas possibilidades sócio-cognoscitivas. Diante disso, é imprescindível, conforme alerta Vigotski (2006), compreender a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento na idade escolar, visto que o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem e ao mesmo tempo estabelece as potencialidades de novas apropriações, de acordo com seus níveis de desenvolvimento.

A partir dos níveis de desenvolvimento elencados por Vigotski e da observação da organização escolar, acreditamos na importância dos alunos serem organizados em determinada turma por encontrarem-se próximos ou na mesma zona de desenvolvimento iminente, e não no mesmo nível real.

Isto porque, embora tenhamos assistido a escola ter dado conta do processo de aprendizagem, do ponto de vista pragmático, essa lógica formal de organização é obstaculizante para a criança com deficiência pois, se seu nível atual já não condiz com o da turma em casos de inclusão pela idade cronológica, sua zona iminente está ainda mais aquém. Se considerássemos o nível de desenvolvimento atual das crianças, a inclusão

escolar poderia ocorrer de forma efetiva a todos os alunos, considerados deficientes ou não.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce B. et all. Política Educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**. Revista Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 327-342, 2007.

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, Carolina P. **Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural.** Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília, vol. 33, n. 2, p. 414 - 427, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

______. Ministério da Educação. **Marcos Político-legais da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIDOV, Vasili. V. Análisis de los principios de la escuela tradicional y posibles principios de la enseñanza en el futuro próximo. In: **La Psicologia Evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscú: Editorial Progresso, 1987.

FREITAS, Marcos C**. O aluno incluído na educação básica**: Avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

KUENZER, A. Z. **Da Dualidade assumida à Dualidade Negada: o discurso da flexibilização justificada à Inclusão Excludente.** Educação & Sociedade. Campinas, SP, v. 28, n.100 nesp, p. 1153 -1178, out, 2007.

MARTINS, Lucia de A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lucia de A. R. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

PAULON, Simone M.; FREITAS, Lia B.; PINHO, Gerson S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf> Acesso em 06 fev. 2015.

SILVA, Luciene M.; SANTOS, Jaciete B. (Orgs.). **Estudos sobre o Preconceito e a Inclusão Educacional.** Salvador: EDUFBA, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**.
Tradução do russo por Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: Ed. WMF
Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L. S. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103 - 117.

VIGOTSKY, L. S**. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

______**. Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente**. Obras escolhidas. V 5. Madrid: Editorial Pedagóguika, 1997.

______. **Obras escolhidas**. V 3. Madrid: Editorial Pedagóguika, 1978.

CAPÍTULO 11

O USO DO LÚDICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 22/01/2021

Vanessa Cordeiro Hermogenio
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
https://orcid.org/0000-0001-6601-6003

Joccitiel Dias da Silva
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Vitória – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/8903065369660009

RESUMO: Este artigo teve como objetivo principal conhecer a importância do lúdico no Ensino Fundamental como facilitador da aprendizagem de Matemática. Dessa forma, se justifica a abordagem do tema devido à importância de destacar o uso das atividades lúdicas na aprendizagem de conceitos de Matemática no Ensino Fundamental. Além disso, demonstra ser um procedimento notavelmente mais eficaz em comparação com os métodos tradicionais de ensino que normalmente são utilizados. Como embasamento do caminho pedagógico e com o propósito de alcançar os objetivos e as questões propostas para esse estudo realizou-se uma pesquisa em que a autora desta atuou como mediadora na utilização do lúdico como instrumento facilitador da aprendizagem da Matemática e de desenvolvimento do Pensamento Crítico. A pesquisa foi realizada com professores e alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Presidente Kennedy (ES), localizado no Sul do Espírito Santo. O estudo desenvolveu ainda a criação de uma sequência didática, como produto final para ser oferecido para a Secretaria Municipal de Educação (SEME), visando se estabelecer um modelo metodológico que utilize as atividades lúdicas como facilitadoras da aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental em Presidente Kennedy. Assim, o objetivo desse produto final é apresentar uma sugestão de formação continuada que contemple os professores de Matemática do Ensino Fundamental sobre o uso do lúdico para diversificar os métodos de ensino da Matemática. Com isso, espera-se que a Secretaria de Presidente Kennedy, e outras secretarias de Educação, possam utilizá-lo para resolver uma problemática, que infelizmente ainda é comum e presente em sala de aula: a pouca existência de metodologias que utilizem atividades lúdicas como facilitadoras da aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental. Dessa forma, busca-se contribuir para facilitar o processo de aprendizagem na prática educativa.
PALAVRAS-CHAVE: Educação matemática. Instrumentos lúdicos. Aprendizagem matemática. Facilitador metodológico.

THE USE OF LUDICIA AS A FACILITATING INSTRUMENT FOR LEARNING MATHEMATICS IN FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This article had as main objective to know the importance of the ludic and its instruments in the Elementary Education as facilitator of the learning of Mathematics. Thus, it justifies the approach of the theme due to the importance of highlighting the use of recreational

activities in the learning of Mathematics concepts in Elementary School. In addition, it proves to be a noticeably more effective procedure compared to traditional teaching methods that are normally used. As a basis for the pedagogical path and with the purpose of reaching the objectives and questions proposed for this study, a research was carried out in which the author acted as a mediator in the use of playfulness as an instrument to facilitate the learning of Mathematics and the development of Critical Thinking . The research was carried out with teachers and students of elementary school in the public school system in the municipality of Presidente Kennedy (ES), located in the south of Espírito Santo. The study also developed the creation of a didactic sequence, as a final product to be offered to the Municipal Education Secretariat (SEME), aiming to establish a methodological model that uses recreational activities as facilitators of Mathematics learning in Elementary School in Presidente Kennedy . Thus, the goal of this final product is to present a suggestion of continuing education that contemplates the teachers of Mathematics of Elementary Education about the use of playfulness to diversify the teaching methods of Mathematics. With that, it is expected that the Secretariat of President Kennedy, and other secretariats of Education, can use it to solve a problem, which unfortunately is still common and present in the classroom: the lack of methodologies that use playful activities as facilitators of learning mathematics in elementary school. Thus, we seek to contribute to facilitate the learning process in educational practice.
KEYWORDS: Mathematical education. Playful instruments. Mathematical learning. Methodological facilitator.

1 | INTRODUÇÃO

As aulas de Matemática no Ensino Fundamental se concentram em duas áreas: representar, relacionar e operar com números inteiros; 2)descrever formas e espaço. Ou seja, trata-se de áreas que estabelecerão uma base sólida da 1ª à 3ª série quando as crianças realizarem operações com números, discutirem valores de locais e raciocinarem sobre formas geométricas.

Sendo assim, realizar tarefas que permitam que as crianças brinquem com colegas, brinquedos e atividades lúdicas pode ser o momento de aprender novas habilidades, praticá-las, interagir (tanto de forma individual quanto em grupo) e desenvolver os interesses delas, especialmente nessas áreas.

Logo, mesmo que muitas dessas habilidades matemáticas sejam ensinadas, a inclusão do lúdico e de jogos no currículo da Educação Infantil dá às crianças a oportunidade de praticar habilidades numéricas e espaciais. Pode-se, por exemplo, praticar habilidades de contagem ao brincar com dinheiro falso, habilidades espaciais montando um quebra-cabeça e geometria construindo com blocos.

Pode-se, por exemplo, praticar habilidades de contagem ao brincar com dinheiro falso, habilidades espaciais montando um quebra-cabeça e geometria construindo com blocos. Trata-se de uma atividade lúdica ideal para promover o senso geométrico e espacial precoce. A construção de blocos, por exemplo, uma atividade popular encontrada na maioria das salas de aula da primeira infância contribui, diretamente, para o raciocínio

espacial das crianças, o conhecimento de formas geométricas, o conhecimento numérico e a capacidade de resolver problemas.

Para Weisberg (2013) a construção com blocos não envolve apenas estudantes individuais, mas também grupos de estudantes, especialmente quando a construção de blocos assume a forma de brincadeiras guiadas – atividades divertidas e estruturadas para oferecer oportunidades de exploração e aprendizado.

Observa-se, então, a importância de se discutir com os professores uma estratégia que aumente a proporção da quantidade de brincadeiras incorporadas nas aulas de Matemática no Ensino Fundamental, auxiliando-os no modo como podem utilizar os jogos de forma alinhada ao conhecimento das crianças para que possam desenvolver as próprias habilidades matemáticas, de forma mais livre e espontaneamente em áreas como contagem, geometria e frações, por exemplo.

Vale dizer, portanto, que a atividade lúdica deve ser usada para ajudar os alunos a adquirir conhecimentos de matemática e, em seguida, utilizá-los em sala de aula. Algumas delas, inclusive, permitem uma conexão com o conteúdo ministrado em sala de aula para que interajam entre si e potencializem, de forma criativa e envolvente, o desenvolvimento das habilidades básicas necessárias.

Dessa forma, ao longo de toda a pesquisa relatada nos próximos capítulos, foi possível buscar informações mais aprofundadas sobre como é possível utilizar atividades lúdicas para dinamizar as aulas e facilitar o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Matemática.

Uma pesquisa realizada por Pouyanfard e Khaki (2014) envolvendo 37 estudos mostrou que, comparada à aprendizagem individual, a cooperativa não apenas melhora a atitude dos alunos, mas também melhora sua retenção. Seus resultados mostraram que, em comparação com o ensino tradicional, o baseado em atividades lúdicas melhora o aprendizado e a retenção de conceitos matemáticos como igualdade e desigualdade, adição e subtração.

Porém, faz-se necessário questionar: como saber se uma pessoa é qualificada para ensinar Matemática no Ensino Fundamental? O consenso de líderes profissionais e formuladores de políticas é que o padrão mínimo para professores de Educação Infantil deve ser um curso de graduação de quatro anos com especialização em Educação Infantil.

Para Early (2007) parece óbvio que as graduações educacionais são apenas uma credencial para conhecimentos e habilidades relevantes adquiridos nas faculdades e universidades, pois a verdadeira questão é se um diploma de graduação, mesmo com especialização – especialmente em Educação Infantil – fornece aos docentes os conhecimentos e as habilidades úteis para o ensino de Matemática no Ensino Fundamental, se é um bom preditor da qualidade da sala de aula e dos resultados acadêmicos das crianças.

Com isso, a justificativa para o desenvolvimento deste tema vem da importância de

se destacar o uso das atividades lúdicas na aprendizagem de conceitos de Matemática no Ensino Fundamental.

Buscando ponderar e encontrar respostas para esse questionamento, teve-se como objetivo geral conhecer a importância do lúdico e seus instrumentos no Ensino Fundamental como meio facilitador da aprendizagem de Matemática.

2 | METODOLOGIA

Com base no caminho pedagógico que foi percorrido até aqui e buscando também alcançar o objetivo, a autora deste artigo teve uma função essencial, pois essa experiência permitiu atuar como mediadora do uso do lúdico como instrumento facilitador da aprendizagem da Matemática e do desenvolvimento do Pensamento Crítico.

Durante o ano de 2019 foram aplicadas as atividades lúdicas sugeridas em sequência didática. Posteriormente, foi dada continuidade no início deste ano de 2020 (pelo menos até o mês de março, antes de acontecerem tantas mudanças nas rotinas escolares em função da pandemia de Covid-19 em âmbito mundial).

Por conseguinte, foi realizada uma pesquisa documental que permitiu um levantamento de programas e planos de aula aplicados nos últimos cinco anos da disciplina de Matemática, em que a pesquisadora buscou legitimar e embasar a hipótese manifestada por este artigo. A finalidade foi compreender de que maneira os educadores podem utilizar os recursos lúdicos como ferramentas facilitadoras da aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental.

O desenvolvimento desse estudo envolveu ainda a criação de uma sequência didática, que foi colocada em prática com atividades lúdicas nas três escolas polo em que a pesquisa foi realizada. Enquanto coordenadora de Matemática atuante nas instituições da rede municipal, a autora deste artigo mantém reuniões quinzenais com os professores das escolas. E nessas reuniões é direcionado o planejamento de acordo com o currículo escolar. Foi sugerido aos educadores, portanto, que as atividades lúdicas indicadas fossem aplicadas nas salas de aula.

Assim, a cada semana o professor escolhia uma atividade lúdica da sequência didática que foi proposta e levava para trabalhar, para utilizar da melhor forma possível nas aulas dele. E, apesar da aplicabilidade que já foi realizada, outro ponto que deve ser mencionado aqui é que conforme relatado a seguir, no subcapítulo 3.2, esse produto final vai ficar disponível e será oferecido ao município de Presidente Kennedy, visando estabelecer um modelo metodológico que possa utilizar as atividades lúdicas como facilitadoras da aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental.

Deste modo, espera-se colaborar para que os educadores tenham menos dificuldades do que as que existem atualmente e consigam ter um norte a seguir quando estiverem envolvidos nessa temática.

O local de implementação da sugestão de formação continuada que contemple os professores de Matemática do Ensino Fundamental para discutir a importância do uso do lúdico para diversificação nos métodos de ensino da Matemática de forma a facilitar o processo de aprendizagem na prática educativa, ficará a critério da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy que fará como melhor lhe aprouver seguindo as instruções que serão deixadas aqui neste estudo, como, por exemplo, utilizá-la em dois ou três grupos pelo menos de uma sexta série (dependendo do quantitativo de alunos existentes) para melhor aproveitamento dessa experiência e ainda facilitação da aplicação da sequência.

As atividades incluídas em cada etapa da formação continuada (planejar, fazer e revisar) que serão propostas a um ou outro grupo de alunos (dependendo do quantitativo da turma) da 6ª série das escolas públicas do município de Presidente Kennedy poderão ser relacionadas a três atividades lúdicas, cada uma utilizada dentro dos horários estabelecidos na formação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados foi concretizada por meio da análise de conteúdo retratada por Bardin (1977). A autora fala que a análise de conteúdo, na qualidade de metodologia, torna-se um conjunto de métodos de análise das informações que emprega metodologias ordenadas e propósito de descrição do conteúdo das mensagens.

A amostra é composta por 11 participantes, que formam a totalidade de professores de Matemática que atuam no Ensino Fundamental II nas escolas municipais de Presidente Kennedy (ES). Estes professores responderam a um questionário que, em um primeiro momento, buscou traçar o perfil profissional dos docentes, analisando gênero e idade.

Observou-se que a maioria da amostra, isto é, seis (6) professores, é do sexo feminino, enquanto cinco (5) são do sexo masculino, sendo que dois (2) possuem entre 21 a 25 anos, cinco (5) estão entre 26 a 35 anos e quatro (4) possuem mais de 40 anos de idade. Sobre essa constatação, observa-se que a presença feminina no ensino fundamental no Brasil continua dominando, mantendo-se as concepções pautadas pelas ideias de vocação, fatores sociais, culturais, associados às práticas do cuidado que justificam essa representatividade feminina. No que se refere à formação, todos os professores são devidamente habilitados para o ensino de Matemática.

De acordo com Nóvoa (1992) a formação é uma das condições de socialização que proporciona ao docente conhecer-se como um profissional, estabelecendo-se baseado nas suas relações com os conhecimentos e com a prática da docência.

No questionário realizado foi perguntado, aos professores, se na formação deles foram ensinadas formas lúdicas de se trabalhar o conteúdo matemático. De acordo com os números, apenas 18% responderam que sim, enquanto que 82% não obtiveram

conhecimento de como trabalhar com atividades lúdicas nas aulas.

Conforme explana Santos (1997, p. 12) a formação em relação às práticas lúdicas irá proporcionar, "experiências lúdicas, corporais que se emprega a ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora". A autora discorre que a existência de conteúdos lúdicos na formação dos professores se faz necessário, visto que, por intermédio da brincadeira, o professor terá a oportunidade de não apenas conhecer o aluno, mas ter uma visão mais intensa a respeito da importância dos jogos e brincadeiras na vida do educando.

Na segunda questão foi perguntado aos educadores se na atuação profissional eles tem colocado em prática o uso de atividades lúdicas. Conforme evidenciam os dados, apenas 10% dos professores responderam sim, que utilizam frequentemente em suas aulas. Já os outros 90% dos entrevistados afirmaram que não costumam utilizar, apenas quando são cobrados pela equipe pedagógica.

Na terceira questão foi perguntado que se caso os professores começassem a fazer uso do lúdico frequentemente nas salas de aula, eles consideravam que as mesmas se tornariam mais proveitosas e isso facilitaria a aprendizagem dos alunos nas aulas. Nesse quesito, 100% dos participantes responderam que sim.

Anastasiou e Alves (2003) confirmam que utilizar o lúdico na prática pedagógica auxilia na construção do conhecimento, já que propicia um ambiente para refletir e permite que a criança possa progredir no raciocínio, nas relações interpessoais, na concepção do ambiente em que vive, na satisfação de aspirações, na ampliação de aptidões cognitivas, procedimentais e atitudinais, bem como no estímulo da criatividade.

Já Vygotsky (2008) demonstra isso ao ressaltar que a utilização de jogos e brincadeiras apresenta uma característica bem positiva, tendo em vista que por meio deles a criança tem possibilidades e capacidade de ultrapassar os limites dados.

Ao serem perguntados na quarta questão, se mesmo tendo o apoio da equipe que dá assistência pedagógica, questionou-se qual é ou quais são os obstáculos encontrados por eles para que pudessem fazer uso da aula lúdica. E, assim, 100% dos participantes responderam que acreditam ser mais fácil ensinar de forma tradicional, pois consideram uma aula mais trabalhosa a ser colocada em prática, por ter uma grande quantidade de alunos.

Segundo explana o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), ao "brincar, as crianças podem reconstruir elementos do mundo que a cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações'' (BRASIL, 1998, p. 171).

Portanto, compreende-se que o professor necessita deixar um pouco o tradicional, inovando as suas práticas pedagógicas, visto que é indispensável que aluno entre em contato com diferentes formas de atividades, manejando materiais diversificados.

Ao serem questionados se eles utilizam atividades lúdicas em suas aulas, verificou-

se que 91% dos professores responderam que não utilizam. Enquanto isso, apenas 9% responderam que sim, utilizam frequentemente em suas aulas, despertando o interesse dos alunos.

Questão de número seis, relacionada à forma com que trabalham as atividades lúdicas, todos os entrevistados (100%), responderam que utilizam apenas jogos. Nota-se que com as brincadeiras e os jogos lúdicos os educandos aprendem a respeito de si mesmos, conseguem se conter, realizar atividades em grupo, bem como, aprendem a apresentar maior concepção do mundo em que vivem. Assim, muitos professores preferem trabalhar com jogos, buscando acrescentar conhecimentos aos educandos.

Sobre esse aspecto, conforme ressalta a pedagoga Martim (2019, p. 272-273, acesso em 12 mar. 2020) no artigo publicado na Revista Educar FCE:

> Nos últimos tempos o jogo se tornou objeto de interesse para psicólogos, educadores, pesquisadores, como decorrência da sua importância na educação infantil e por ser uma prática que auxilia o desenvolvimento da criança e a construção do seu potencial de conhecimentos. Na educação configurou-se um espaço natural de jogos e brincadeiras e muito tem favorecido o ensino e a aprendizagem e acredita que os jogos e as brincadeiras são condições favoráveis para a aprendizagem matemática. Com a participação ativa da criança e a atividade lúdica tem servido de argumentação para favorecer a concepção segundo a qual aprende matemática brincando.

De acordo com Kishimoto (2010, p. 95),

> O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver a capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos.

Para Spada (2009) ao inserir atividades lúdicas nas aulas de Matemática o educador poderá promover o processo de ensino-aprendizagem, despertando nos educandos o entusiasmo pela disciplina, como um importante instrumento. A autora acredita que dessa forma se pode auxiliar, em sala de aula, a ensinar, desenvolver e educar de forma prazerosa e criativa (SPADA, 2009).

Dessa forma, a atividade lúdica possibilita ao educando uma prática de aprendizagem num espaço mais informal, que ocasiona o entretenimento e prazer. Assim, por meio das atividades lúdicas, o educando consegue se desenvolver com mais facilidade, visto que há uma interação e apropriação de certos conteúdos vivenciados em seu dia a dia. Portanto, esse método de ensino e aprendizagem permite que os educandos elucidem as situações obtidas.

A sétima questão trouxe o seguinte argumento: todos os professores de Matemática que atuam no município têm uma equipe pedagógica de Matemática para coordená-los. E, na sequência, foi perguntado se essa equipe fornece o suporte necessário para que a teoria

seja alinhada à prática. Destacou-se o fato de que 100% dos entrevistados responderam que a equipe dá o suporte necessário, sempre que possível, com sugestões de atividades lúdicas, assim como acompanhamento do currículo. Porém, foi informado pelos educadores que nem sempre é possível colocar em prática devido às cobranças burocráticas que os professores "precisam dar conta".

Para Libâneo (1996, p. 34),

> A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe) na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.

Sendo assim, pode-se compreender que o professor pedagogo é de suma importância para a escola, assim como, para a evolução da prática pedagógica da escola, visto que é esse profissional que oferecerá o apoio pedagógico aos docentes na efetivação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Na oitava questão, foi perguntado se eles gostariam de receber formação continuada voltada à utilização de jogos e atividades lúdicas na Matemática. E, não demorou muito para que todos (100%) respondessem que sim, pois consideram que a formação continuada irá direcionar no uso das atividades lúdicas em sala, assim como ensiná-los a trabalhar determinados conteúdos onde o processo de ensino e aprendizagem não tem eficácia.

Libâneo (2004, p. 227) diz que,

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Dessa forma, o professor deve tomar consciência de que esse processo necessitará estar presente em toda a sua vida profissional, enriquecendo as práticas pedagógicas dele, adequando modificações ao longo de sua carreira. Afinal, ao melhorar o próprio currículo profissional também estará cooperando na constituição de um sujeito mais decisivo, criativo, buscando um futuro melhor, tendo assim uma melhor qualidade de vida.

Na análise dessas questões, percebe-se a visão dos professores a respeito das atividades lúdicas. O professor na maioria das vezes utiliza várias formas lúdicas, mais infelizmente não tem conhecimento da prática que está utilizando. E assim o primeiro objetivo específico fica contemplado.

Em relação à utilização de jogos nas aulas de Matemática conforme indica Kishimoto (2010) a utilização de jogos com finalidade pedagógica, induz para ocasiões de ensino-

aprendizagem já que o educando aprende de maneira agradável e participativa. Assim o uso de jogos e atividades lúdicas, como instrumento facilitador de ensino aprendizagem, é capaz de colaborar na melhoria da prática pedagógica do docente, provocando o interesse dos educandos pelas atividades desenvolvidas na escola.

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o jogo pé capaz de representar uma importante ferramenta pedagógica, visto que:

> Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (MEC, 1998, p. 47).

Alguns autores, estudiosos e pesquisadores como Kishimoto (2010) explicitam que na maioria das vezes os professores empregam os jogos em sala de aula sem ter um objetivo definido, não sabendo como dar orientação ao trabalho, após a realização.

É válido ressaltar ainda que existe o fato de que nem sempre esses educadores dispõem de elementos que os ajudem a descobrir as possibilidades dos jogos e a ponderar os resultados dos mesmos relacionados ao processo de ensino aprendizagem. Além disso, a maioria desenvolve as atividades com jogos facilmente, ou seja, fazendo "o jogo pelo jogo", ou pensando em ajudar somente pelo aspecto da motivação.

Para Silva (2008, p. 53) é fundamental haver um "processo de discussão coletiva, liderado pelo coordenador pedagógico", em que cada escola se apoiará em seus documentos norteadores, podendo dessa forma encontrar o caminho certo para uma aprendizagem significativa. Se houver um debate coletivo a respeito desse processo no contexto escolar, com certeza o relacionamento entre a equipe pedagógica e professores será eficaz, podendo proporcionar o desenvolvimento de todos os envolvidos.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, após ser trabalhada a definição do aprendizado lúdico e a influência das atividades de aprendizagem no desenvolvimento do pensamento matemático, foi possível verificar a real importância de se desenvolver atividades lúdicas no ensino da Matemática, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa permitiu observar que as atividades lúdicas e os jogos podem ser recursos interessantes e eficazes para auxiliar em uma metodologia de ensino, conforme verificou-se por meio da aplicabilidade dos mesmos, em aulas da disciplina de Matemática, em três escolas do município de Presidente Kennedy, localizado no Sul do Espírito Santo.

Diante do cenário exposto, entende-se que os métodos de ensino totalmente estruturais, centrados principalmente no professor, dão muita ênfase às questões teóricas, o que acaba minando a motivação e a autoconfiança dos alunos e prejudicando a aprendizagem deles.

Conforme argumentado por alguns autores e pesquisadores as atitudes de curiosidade, motivação e senso de domínio das crianças são a verdadeira chave para o sucesso nas séries do Ensino Fundamental, o que leva à conclusão de que o aprendizado aumenta quando o processo é acompanhado por alegria e diversão (ou seja, de forma lúdica e leve).

Cabe, então, ressaltar que o uso das atividades lúdicas pode e deve ser visto como uma metodologia inovadora de ensino, não somente como uma espécie de produto do meio. Isto é, que seja resultante de um aprendizado já esperado e preconizado. Isso permite, inclusive, que as metodologias que são aplicadas há anos sejam reavaliadas e repensadas, pois acredita-se no poder da evolução e que toda metodologia pode e dever ser aprimorada, o que permitirá resultados melhores.

Entende-se, por conseguinte, que o educando quando realiza atividades diferenciadas, desenvolve a imaginação, o pensamento, o raciocínio, além de melhorar a vida social e emocional. E quando, convenientemente, planejadas percebe-se que é um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento.

Compreende-se, portanto, que jogar é uma atividade essencialmente lúdica. E se deixasse de ser dessa forma ela ficaria descaracterizada como jogo, como uma atividade que constitui entretenimento (ou seja diversão, descontração, passatempo, brincadeira). Logo, deve-se considerar que incluir o jogo na escola tem como intuito, dois aspectos: servir ao desenvolvimento do aluno, enquanto indivíduo, bem como a construção do conhecimento (processos estes que podem e devem estar intimamente interligados, segundo foi descrito ao longo deste artigo).

Sendo assim, conclui-se que as atividades lúdicas devem ser incorporadas e usadas para ajudar os alunos a adquirirem conhecimentos de Matemática e, em seguida, utilizá-los em sala de aula. Algumas delas, inclusive, permitem uma conexão com o conteúdo ministrado em sala de aula consentindo que interajam entre si e potencializem, de forma criativa e envolvente, o desenvolvimento das habilidades básicas necessárias.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.

EARLY, Diane M.. **Educação de professores, qualidade da sala de aula e habilidades acadêmicas de crianças pequenas**: resultados de sete estudos sobre programas pré-escolares de desenvolvimento infantil. New York, NY: Oxford University Press 78 (2), 558-580. 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 207p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Selma G. Pimenta (org.). São Paulo; Cortez, 1996, p. 127.

MARTIM, Ana Maria Rodrigues. O ato de brincar na Educação Infantil - jogos e brincadeiras. **Revista Educar FCE** / Faculdade Campos Elíseos / SP, vol. 18, n. 01, p. 259-288, 2019. ISSN 2447-7931. Disponível em: <https://www.fce.edu.br/pdf/ED 18-FINAL-03.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MEC, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental - **PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

POUYANFARD, Asghar; KHAKI, Pelagria. **Jogos da escola primária**. Education Publications. 2014.

SANTOS, Eryka da Silva. **Espaço Aberto**: Jogos como fatores intervenientes no processo de conscientização comportamental nos ambientes escolares. João Pessoa, 2019.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O** lúdico na formação do educador. Petró-polis, Vozes, 1997.

SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

SPADA, Arlenes Buzatto Delabay. **A construção de jogos de regras na formação dos professores de matemática**. 2009. 144 f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília Distrito Federal.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEISBERG, Deena S. **Jogos guiados**: onde os objetivos curriculares atendem a uma pedagogia lúdica. Mind, Brain, and Education, 7, 104-112. 2013.

CAPÍTULO 12

A INFÂNCIA NEGRA E QUILOMBOLA NA PERSPECTIVA DA LEI 9.394/1996 EM ALCÂNTARA – MA

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 30/11/2020

Ricardo Costa de Sousa
Pós-doutorando em Educação (UNOESC)
Joaçaba – SC
http://lattes.cnpq.br/1114035420386099

Este texto foi apresentado no 22º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), na cidade de Bagé, nas dependências da UNIPAMPA, entre os dias 05 a 07 de outubro de 2016. Para esta publicação foi realizada a revisão do texto, com acréscimos de informações e supressões. Tal procedimento permitiu, assim, qualificar o texto e atender aos critérios da editora.

RESUMO: Este texto objetiva discutir "A infância negra e quilombola na perspectiva da Lei 9.394/1996 em Alcântara – MA". O problema reside na inserção tardia da temática racial na LDB 9.394/1996. O escrito está dividido em duas partes, na primeira trata-se dos aspectos históricos de Alcântara e a emergência dos estudos da infância e, o segundo, do quilombo como espaço de construção do conhecimento da infância negra e quilombola. O texto se insere no campo da História da Educação, sob inspiração dos pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural, de interesse, também, para o campo das Políticas Educacionais. Encerase o texto afirmando que, apesar da inserção tardia da temática racial na LDB 9.394/96, as lutas continuam para sua efetivação com a Lei 10.639/2003.

PALAVRAS-CHAVE: Alcântara. Infância negra e quilombola. LDB 9.394/96.

ABSTRACT: This text aims to discuss "The black and quilombola childhood from the perspective of Law 9.394/ 1996 in Alcântara - MA". The problem lies in the late insertion of the racial theme in LDB 9.394/ 1996. The writing is divided into two parts, the first deals with the historical aspects of Alcântara and the emergence of childhood studies, and the second, deals with the quilombo as a space for the construction of knowledge of black and quilombola childhood. The text is inserted in the field of History of Education, inspired by the theoretical and methodological assumptions of Cultural History, of interest, also, to the field of Educational Policies. The text concludes by stating that, despite the late insertion of the racial theme in LDB 9.394 / 96, the combat continues for its effectiveness with the law 10.639 / 2003.

KEYWORDS: Alcântara. Black and quilombola childhood. LDB 9.394/96.

INTRODUÇÃO

A temática racial na educação é símbolo de luta para sua efetivação e, ao mesmo tempo de resistência. Nesse sentido, discutir "A infância negra e quilombola na perspectiva da Lei 9.394/1996 em Alcântara – MA" é uma luta e resistência cotidiana que merece atenção no campo das políticas educacionais.

Para essa discussão, tomou-se como

aporte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) somando-se as atuais alterações na redação e inclusões, bem como, a construção de políticas educacionais que versam sobre uma educação antirracista. Dessa forma, a temática se configura num estudo significativo e de relevância social e educacional, situado no campo da História da Educação, sob os pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural, pois emerge a necessidade de dar visibilidade a infância negra e quilombola de Alcântara (MA).

Para o primeiro objetivo, trata-se dos aspectos históricos de Alcântara e a emergência dos estudos da infância negra quilombola, pretende-se, apresentar elementos que tomem como princípio, contextos que somados, explicitam a necessidade de conhecer o território no qual está inserida a infância negra e quilombola. Dado que, os estudos sobre a infância, especialmente a infância negra e quilombola merecem maior atenção, isso porque essa discussão ainda são incipientes no campo da História da Educação, apesar de estudos que vem sendo realizados por pesquisadores engajados na militância, em especial do Movimento Negro que reivindicam uma educação que valorize e reconheça as práticas culturais e históricas em territórios quilombolas.

No segundo objetivo, trata-se do quilombo enquanto espaço de construção do conhecimento da infância negra e quilombola na perspectiva da LDB 9.394/96. Os quilombos enquanto espaço de construção e manutenção das tradições de descendentes dos povos africanos são patrimônios que educam e que são ressignificados por suas práticas sociais. Nesse sentido, esses elementos são objeto de reivindicações do Movimento Negro para a inserção da temática racial na LDB 9.394/96 que, mesmo tardiamente, a lei assegura determinações para a implementação de uma educação antirracista.

Para o delineamento metodológico, tomou-se os cadernos de registros, fruto de observações realizadas em sala de aula e de encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Alcântara; questionários aplicados a cinco professores das Comunidades Quilombolas; o conteúdo da LDB 9.394/96 (dentre outros), bem como, de um referencial bibliográfico que trata do alargado e ainda incipiente campo da História da Educação que toma a infância negra e quilombola sob inspiração da História Cultural e, de interesse também, para o campo das políticas educacionais.

ASPECTOS HISTÓRICOS DE ALCÂNTARA E O ESTUDOS DA INFÂNCIA

As Comunidades Quilombolas geralmente estão situadas em um tempo passado, caracterizados pelo contexto histórico, geográfico, social, econômico, cultural e religioso. Estas populações, muitas vezes são excluídas de estratégias e políticas de visibilidade, reconhecimento e de luta pelo direito a saúde, a terra, e principalmente, à educação. Nesse sentido, pretende-se abordar o contexto no qual estão imersas a infância negra e quilombolas do município de Alcântara (MA).

O município de Alcântara está localizado na região da Baixada Ocidental

Maranhense. O IBGE (2010) informa que Alcântara está situada na Mesorregião do Norte Maranhense na Microrregião Geográfica do Litoral Ocidental Maranhense. Essa organização facilita aos municípios serem assistidos pelos planos de desenvolvimento do Governo Estadual.

A cidade de Alcântara tem uma área de 1.495,6 km² que permeia entre uma concentração hídrica, tendo o mar, praias, rios, igarapés como destaque, além de uma fauna e flora peculiares da região. Ornada de uma vegetação que varia entre florestas do tipo amazônico, cerrado, e semiárido com destaque ao extrativismo, principalmente do babaçu, quase em extinção (IBGE, 2010).

Alcântara foi constituída, de um lado, pela originária presença de indígenas tapuias, e, por outro, pela diáspora africana, grupos étnicos escravizados para serviços de produção da cana-de-açúcar, algodão e de trabalho nas salinas que ganharam o mundo europeu, através da exportação, facilitada pela navegação marítima. No entanto, Alcântara viveu sua decadência econômica com o fim da exportação do algodão, do açúcar e, principalmente, com a libertação de escravos (SOUSA, 2014; VIVEIROS, 1999).

Em Alcântara ainda se registra a presença da aristocracia portuguesa, nas artes visualizadas nos sobrados e casarões com azulejos, de cunho religioso através de congregações de padres e freiras que prestaram serviços de catequização, saúde e educação nas terras de tapuias, e, culturais como a Festa do Divino Espírito Santo que ocorre há mais de duzentos e dez anos.

Os casarões marcam os diversos espaços para serem visitados. Construídos no período colonial, apontam a expressividade da contribuição dos povos africanos na arquitetura urbana e rural da cidade (SOUSA, 2014). O Museu Histórico e Artístico de Alcântara, o Museu Casa Histórica de Alcântara e o Museu Casa do Divino Espírito Santo refletem esses espaços de visitação, casas que pertenceram à aristocracia alcantarense, atualmente, preservadas desde seu arranjo arquitetônico até os pequenos utensílios.

Com relação ao Museu da Aeronáutica (Centro de Cultura Aeroespacial), representa um espaço de tensões entre os quilombolas e os militares, pois, apesar de ser um espaço destinado a transmitir uma mensagem que aborde sobre a importância desse grande empreendimento tecnológico, atinge sobremaneira os remanescentes de quilombos devido aos deslocamentos compulsórios para construção e ampliação da Base de Lançamento de foguetes (CLÍMACO, 1983; SOUSA, 2014; CHOAIRY, 2000).

O Movimento dos Atingidos pela Base (MAB), o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN) e o Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) alertam a população alcantarense sobre os impactos que causariam a construção, na década de 1980 e a ampliação, no século XXI, do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) abordando sobre as transformações do espaço social de Alcântara, do deslocamento compulsório de outras famílias, bem como das formas de viver e está na comunidade (CLÍMACO, 2014; SOUSA, 2014).

O autossustento das populações negras e quilombolas é baseado na produção de mandioca, milho, arroz, feijão, na pesca de peixes, camarões e outros mariscos, na criação de gado bovino (de corte e de leite), e a de suíno que é destinada ao autoconsumo. Também faz parte da economia das Comunidades Quilombolas as Casas de Forno nas quais se processa a fabricação da farinha como a da mandioca. Com relação à economia, o comércio é intenso, pois abastece uma boa parte das Comunidades ou Povoados. Já a indústria, embora tímida, tem como base movelarias e confecções de roupas. Porém, a maioria das soluções para a saúde e comércio é realizada na capital do estado, São Luís (CARVALHO, 2014; CLÍMACO, 2014).

Ao trata sobre os espaços de visitação, queremos dizer que, o município lega uma vasta referência ao turismo para pessoas de várias localidades, sejam nacionais ou internacionais, assegurando a sobrevivência da historicidade projetada desde o processo de escravidão de africanos, dos tempos áureos do algodão, à decadência de Alcântara. Neste contexto, esta população traz uma variedade cultural rica, e para tanto, a cidade busca na construção de suas identidades a elaboração das culturas que emanam da contribuição dos povos indígenas, africanos e seus descendentes (CARVALHO, 2014; SOUSA, 2014).

Os templos religiosos, construídos no município, como a Capela Nossa Senhora das Mercês, Capela Nossa Senhora do Desterro e o Convento das Mercês são espaços de manifestações de fé e de sociabilidades. Cabe registrar, também, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, construída em meados do século XVII pelos escravos, tendo como santos de devoção São Benedito, o santo preto, adotado pelos escravos como benfeitor. Em honra a São Benedito acontece no mês de agosto celebrações eucarísticas, ladainhas católicas, apresentação de cantores e o Tambor de Crioula como a mais forte manifestação de origem africana, e São Raimundo, outro santo de devoção comum das comunidades negras (VIVEIROS, 1999). Essa riqueza histórica de Alcântara lhes concedeu o título de Patrimônio Histórico Nacional em 1948.

O contexto de Alcântara sugere, dessa forma, a emergência dos estudos sobre a infância negra e quilombola. Para esse intento, cabe registrar que o Movimento Negro teve um papel significativo na sociedade escravista e pós-escravista no que se refere ao abandono que foi relegada a população negra, em destaque, aqui, a infância negra e quilombola que tomou para si a tarefa de educar e escolarizar crianças, jovens e adultos. "Contrariamente ao que se suponha, a ação dos movimentos negros se constituía muito mais na autonomia do que na tutela. Pouco se esperava do Estado, porque se desconfiava dele" (GOLÇALVES; SILVA, 2000, p. 146). Essa situação fica evidente na atualidade, em que a população negra no Brasil está marcada por um conjunto de negações por parte do Estado no campo dos direitos sociais e educacionais.

Contudo, pesquisadores do campo da História da Educação vêm procurando nas últimas décadas aprofundar os estudos sobre a infância partindo de "novos objetos" de interesse. Mas, quais são esses "novos objetos"? Quais implicações para o campo?.

Segundo Galvão e Lopes (2010, p.54) “uma das principais dificuldades para fazer história da infância é a escassez de registros produzidos pelas crianças – elas quase não deixaram testemunhos escritos, pessoais ou coletivos”. Desse modo, os “novos objetos” seriam aqueles que, segundo Galvão e Lopes indicam (2010, p. 55) o “cotidiano e vestígio da ação de meninos e meninas – brinquedos, roupas, correspondências e registros sobre jogos e brincadeiras”, anotados no caderno de registro.

Ao correr os riscos que as conceitualizações impõem, mas, necessária para evidenciar o caminho teórico do olhares sobre a infância, tomou-se as contribuições de Pagni (2010, p. 100) que ressalta que “a origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo fari, falar – especificamente, de seu particípio presente fan, falante – e de sua negação in”. A palavra infância, portanto, se refere à pessoa que ainda não é capaz de falar. Incapacidade esta que é atribuída à primeira infância. É importante escrever que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar e/ou demarcar a infância.

Para Galvão e Lopes (2010, p. 55) “a infância não é simplesmente uma fase biológica, mas uma construção histórica e cultural – e, portanto, cívica e jurídica”. Essa afirmação fica evidente quando Khulmann Jr. (1998, p. 16) assegura que a “infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel”. Assim, entende-se a infância como uma categoria analítica, fruto da construção social, pessoal e coletiva.

Segundo Sarmento (2007, p. 36) “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo”. O excerto sugere pensar que, na última década, a infância deixou de ser tratada como um conceito singular, decorrendo então, a exigência de falar de infâncias e não de infância, reconhecendo a pluralidade de práticas culturais e de modos de vida que configuram a vida das crianças em diferentes contextos, sejam sociais, geográficos ou políticos.

Para Barbosa (2007, p. 1065) ressalta que “a pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas”, quer dizer, as “crianças, em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados”. Nesse sentido, as infâncias se manifestam nas mais variadas formas e em diversos contextos socioculturais, como a infância negra e quilombola de Alcântara.

O debate teórico apresentado propõe repensar o termo infância, dada a singularidade das infâncias negras e quilombolas, apesar de existirem correspondências, pois os territórios quilombolas são espaços de luta e resistência do povo negro. Nesse sentido, os Estados e Municípios devem garantir aos profissionais da Educação Infantil, formação inicial e continuada, de modo que proporcionando “estudos e pesquisas sobre a infância de maneira geral” e a infância negra e quilombola, no que tange aos costumes e brincadeiras (BRASIL. 2013, p. 449). A efetivação dessas orientações só serão, de fato concretizadas, a

partir de um olhar dirigido aos aspectos contextuais.

O QUILOMBO, A INFÂNCIA NEGRA E A LDB 9.394/96

A partir dos referenciais pesquisados, pode-se afirmar que o quilombo é um espaço territorial em que saberes são construídos e reproduzidos. Contudo, que território é esse no qual se situa a infância negra e quilombolas? e, porquê da emergência de uma política educacional específica? Para contextualizar, é necessário abordar que, nas décadas finais do período escravista, os quilombos foram chamados de "reduto de pretos", terras de preto e mocambos, não diferente de outros estados brasileiros.

Atualmente, a Fundação Cultural Palmares, a Constituição Federal e outros órgãos utilizam a nomenclatura "Comunidades Remanescentes de Quilombos", Para Munanga (1996, p. 60) "a palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação". O termo escrito pelo autor contempla a magnitude do que são os quilombos, como um espaço marcador de um grupo étnico específico e de sua relação com a terra. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica "a terra [...] representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual" (BRASIL. 2013, p. 419).

A terra representa, para os remanescentes de quilombos, em especial para a infância negra e quilombola, não só um território para viver, mas, também um território que é permeado de história de lutas, de resistências, de afirmação identitária, em que os saberes culturais ultrapassam os tempos, as gerações dos descendentes de escravos. Nesse sentido, "a construção da identidade e as diferentes formas de organização e luta (seja ela política, seja ela cotidiana) fazem parte da noção de pertencimento e laços grupais construídos pelos quilombolas". Nessa perspectiva, as relações que a infância negra e quilombola estabelecem com seus pares, interferem significativamente na sua construção identitária, uma vez que o processo identitário é dinâmico (BRASIL, 2013, p.417). Reconhecer esse território quilombola, em que a infância negra é ativa, interpretam, agem, constroem e ressignificam o espaço vivido, permeado por complexas identidades que confronta o passado e o presente cotidianamente é, na verdade, valorizar o futuro de geracional das comunidades.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) reconhece os direitos do ser humano a uma educação não racista. Nesse sentido, merece destacar que a CF de 1988, no que diz respeito a um dos objetivos fundamentais descritos no Art. 3º inciso IV, constitui em "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Neste texto, a CF de 1988 marca a primeira referência à questão racial. Frente a essa inscrição, o MN empreendeu esforços para participação, discussão e elaboração de

propostas para a Constituição Federal de 1988, contudo, a população negra não conseguiu influir nos processos decisórios do conteúdo da lei.

Se as propostas do Movimento Negro sobre as questões raciais na CF de 1988 não foram atendidas, de igual modo ocorreu na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). A justificativa apresentada pela comissão é a de que consideraram desnecessário um tratamento específico para tratar dessa questão na CF de 1988 e na LDB 9.394/96, visto que, essa lei se configura por uma base nacional comum para a educação no país. Entretanto, entende-se que a CF de 1988 e a LDB 9.394/96 são documentos que possibilitam fundamentar e elaborar políticas educacionais que versem sobre as populações negras e quilombolas e, em especial para a infância negra e quilombola no município de Alcântara.

Apesar das negativas sobre a inserção da questão racial nos documentos mencionados, o Movimento Negro continuou firme em suas propostas. Como exemplo de conquista tem-se a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), na década de 90, que constitui um avanço significativo de reconhecimento e existência do racismo e da discriminação racial no Brasil.

Os esforços do Movimento Negro, em especial, de pesquisadores e intelectuais negros para o combate ao racismo nas escolas brasileiras continuaram produzindo frutos. Pois, a Lei 10.639/03, ao alterar a LDB 9.394/96, torna público a necessidade dos sistemas públicos e privados de todo o país reconhecerem que existe o preconceito racial nas escolas. Mesmo que Lei 10.639/03 tenha sido sancionada tardiamente, traz uma contribuição singular ao versar sobre a inserção dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar da educação básica, o que implica uma atenção a infância negra e quilombola de Alcântara.

A promulgação da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica de todo país exerce função singular no processo de desconstrução desse imaginário limitado, negativo e preconceituoso, para uma inversão positivada da identidade e de pertencimento da infância negra e quilombola em Alcântara. Assim, todas as crianças de até 5 anos de idade tem direito a frequentarem as creches e pré-escolas, é um direito social, conforme descrito na LDB 9.394/96 (BRASIL. 1996). Ao encontro da LDB 9.394/96 está a Resolução nº 5, do Conselho Nacional de Educação de 17 de dezembro de 2009, que escreve, no Art. 5º que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, devendo ser oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais de aprendizagem (BRASIL. 2009).

A infância negra e quilombola necessitam aparato legal para o seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual no espaço escolar. Neste mesmo documento, agora, no Art. 4º aponta que as propostas educativas da Educação Infantil devem considerar a criança como centro do planejamento curricular, isso porque ela é um sujeito de direitos, no brinca imaginando, criando, fantasiando, desejando, aprendendo, observando, experimentando,

narrando e questionando a sociedade e produzindo cultura (BRASIL. 2009). Para esse intento, é importante que na formação de professores, reconheçam os saberes históricos e culturais das comunidades quilombolas, pois é amparado sobre esses saberes que será possível construir uma proposta pedagógica para a educação da infância negra e quilombolas. Nesse sentido, a escola, deve assegurar "o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL. 2010).

O que torna indispensável aos professores de Alcântara, formação para a efetivação desse direito, cumprindo, assim, o que determina o Art. 26 no parágrafo 4º da LDB 9.394/96 no qual diz que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRASIL. 1996).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aborda que a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de educação que compreende as escolas que estão dentro de um território quilombola ou atende alunos que são oriundos dela. Desse modo, é deve do poder público ofertar "vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança", o que vai ao encontro do que nos diz a LDB 9.394/96 no Art. 4º inciso X (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008) (BRASIL. 1996). Essa modalidade contribui e/ou possibilita para a infância negra e quilombolas o contato direto com as especificidades e particularidades históricas, sociais, culturais e econômicas da comunidade na qual a escola está inserida.

As discursões em fóruns e audiências públicas sobre a construção do Plano Municipal de Educação de Alcântara colocaram em debate a realidade e a necessidade de se abordar sobre as peculiaridades das comunidades quilombolas e, principalmente da infância negra e quilombolas. Participaram da construção do PME lideranças de movimentos sociais, membros de comunidades quilombolas e demais interessados pela inserção e implementação deste documento. A construção deste documento é uma conquista não somente do município, em sua maioria quilombolas, mas de todos os movimentos sociais, em especial, o Movimento Negro do Brasil, pois, "a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais" (BRASIL. 2013, p. 415).

Nesse sentido, a participação da comunidade quilombola é indispensável para a construção e elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, que se atente para as peculiaridades da infância negra e quilombola. A esse respeito, consta na Resolução n. 8, no Art. 31, que o Projeto Político-Pedagógico é a expressão da autonomia e da identidade escolar e, principalmente, da garantia ao direito a uma Educação Escolar Quilombola de qualidade, respeitando e atendendo às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas (BRASIL. 2012).

A Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, ao trata dos princípios da Educação Escolar Quilombola, traduzem a emergência de estudos sobre a infância negra e quilombola e, em especial, da emergência de políticas educacionais que atentem sobre a construção de escolas, a garantia de condições de acessibilidade, a garantia de formação inicial e continuada, a participação dos quilombolas nos processos político-pedagógicos, a implementação de um currículo aberto e flexível, a garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (BRASIL. 2012).

A educação quilombola é um processo amplo que inclui a família, a comunidade, a convivência nas relações de trabalho e com a terra, assim como as associações de trabalhadores negros e, também, as vivências nas escolas. Desse modo, a Educação Escolar Quilombola enquanto uma política educacional segue uma proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes culturais. Conforme a (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) LDB 9.394/96, Art 26, ao escrever sobre o currículos da educação infantil, aborda que, o mesmo deve ser comum a todos e deve "ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (BRASIL. 1996).

A esse respeito, Sousa (2013) diz que os professores são unânimes em afirmar a importância da reescrita de um currículo contemplativo que incorpore os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas como meio facilitador das práticas educativas. Assegura que a incorporação dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar oportuniza o fortalecimento tanto das identidades, como da autoafirmação e pertencimento da infância negra e quilombola. Nesta perspectiva a educação escolar quilombola contribui para o contato direto e indireto da infância negra e quilombola com as africanidades presentes na cultura quilombola. Isso porque, um currículo pluriétnico, contempla memórias, histórias, tornando o conhecimento mais sensível e mais significativo

Outra conquista importante é a inclusão da Lei nº 12.796, de 2013 que altera novamente a LDB 9.394/96 abrindo precedente no Art. 3º no qual diz que o ensino será ministrado com base no princípio da "diversidade étnico-racial". Essa inserção garante o respeito da identidade étnico-racial da infância negra e quilombola em Alcântara. Consequentemente, a legislação educacional brasileira propõe que docentes atuem no enfrentamento das desigualdades que foram construídas historicamente. Para tanto, a institucionalização da Lei 10.639/2003, que altera a LDB permite a construção de ações e projetos mais contundentes para valorização da infância negra e quilombola.

A História da Educação não deve encarar as relações entre a infância negra e quilombola e a educação sob uma única perspectiva, por ser uma relação complexa, de procedimentos de inclusão e exclusão, de estranhamentos e de esquecimento, mas que também implicam mecanismos de inclusão, conquistas, resistências e lutas.

CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste texto, foi apresentado uma discussão a respeito da infância negra e quilombolas na perspectiva da LDB 9.394/1996, em Alcântara (MA), com atenção especial aos aspectos históricos de Alcântara. Pois, é a partir dos aspectos históricos que foi possível discutir a infância negra e quilombola. Nesse sentido, o contexto aponta para a necessidade da emergência e urgência dos estudos sobre a infância negra e quilombola, espaço de construção do conhecimento e de contato com suas africanidades.

A temática racial vem conquistando espaços na LDB 9.394/96 a partir de suas alterações, porém, de forma pontual, devendo operar de forma mais incisiva na construção de ações positivadas da autoestima da infância negra e quilombola no município de Alcântara. Nesse sentido, o Movimento Negro contribuiu significativamente para o reconhecimento e valorização das histórias de luta das populações negras.

Por fim, a pesquisa indicou que, mesmo com a inserção tardia sobre a questão racial na LDB 9.394/96, a mesma é considerada um avanço nas políticas educacionais brasileira. Isso porque, após sua alteração, a partir da Lei 10.639/2003, apresenta-se como outro fundamento legal para que as escolas discutam conteúdos referentes a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tal aparato legal merece atenção por porte dos órgãos fiscalizadores para sua implementação, aqui, em especial, quando se toma como referência a infância negra e quilombola.

REFERÊNCIAS

IBGE (2010). **Instituto brasileiro de geografia e estatística**. Disponível em> http://cidades.Ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210020&search=maranhao|alcantara. Acesso em 22 de jun de 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, Culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação &. Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº 100, out. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009***:* institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC, 2009.

CARVALHO, Herli de Sousa. Rodas de conversas: o que narram as crianças sobre escolas quilombolas no Maranhão. **Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (VI CIPA)**, 2014.

CHOAIRY, Antonio César Costa. **Alcântara vai para o espaço**: dinâmica da implantação do Centro de Lançamento de Alcântara. São Luís: Edições UFMA, PROIN(CS), 2000.

CLÍMACO. Veríssima Dilma Nunes. **Territórios e identidades nas Comunidades Remanescentes de Quilombos da Agrovila Peru no Município de Alcântara – MA.** Lajeado: Univates, 2014, 128 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – PPG em Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário Univates. Lajeado, 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15. Set/Nov. 2000.

KHULMANN, Jr., M. **Infância e educação infantil***:* uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural:** a pesquisa em História da Educação. São Paulo: Ática, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP.** São Paulo. n. 28, Dez/Fev, 1996.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SOUSA, Ricardo Costa de. **A contribuição do currículo escolar no fortalecimento de identidades na comunidade quilombola Itamatatiua em Alcântara.** São Luís: UFMA, 2013, 65 f. Especialização (Monografia) Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. UFMA, São Luís, 2013.

SOUSA, Ricardo Costa de. **História da educação da população negra no município de Alcântara**. Porto Alegre: UFRGS, 2014, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEdu, FACED, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Alcântara no seu passado econômico, social e político.** 3. ed. – São Luís: AML/ALUMAR, 1999.

CAPÍTULO 13

A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA CRIAÇÃO DO *CAMPUS* DA UECE NO SERTÃO DOS INHAMUNS

Data de aceite: 22/01/2021

João Álcimo Viana Lima
Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e diretor fundador do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC)

RESUMO: O Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns, localizado na cidade de Tauá, iniciou suas atividades em 1995, no âmbito da política de interiorização da Universidade Estadual do Ceará. Este trabalho de pesquisa buscou compreender o processo encetado pela UECE, que resultou na implantação do *Campus* de Tauá, dando ênfase para a participação da sociedade civil. Para adentar no território conceitual, metodológico e empírico do objeto de estudo, recorreu-se a uma associação entre três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo. Neste foi realizado um levantamento de informações e opiniões, através da aplicação de entrevistas e questionários. A criação do “grupo de apoio”, com integrantes de segmentos da sociedade microrregional, configurou-se como a forma direta de envolvimento da sociedade no processo de criação do CECITEC. Ademais, além dos componentes do mencionado grupo, outras diversas pessoas exerceram papeis relevantes, tanto no âmbito de suas atribuições profissionais, como por meio de suas ações voluntárias e colaborativas.

PALAVRAS-CHAVE: UECE; CECITEC; interiorização universitária.

ABSTRACT: The Inhamuns Region Education, Science and Technology Center, located in the city of Tauá, started its activities in 1995, within the scope of the interiorization policy of the State University of Ceará. This research work sought to understand the process initiated by UECE, which resulted in the implantation of the Tauá Campus, emphasizing the participation of civil society. In order to enter into the conceptual, methodological and empirical territory of the object of study, an association was used between three types of research: bibliographic, documentary and field. In this survey of information and opinions was carried out, through the application of interviews and questionnaires. The creation of the “support group”, with members from segments of the micro-regional society, was configured as the direct form of society's involvement in the process of creating CECITEC. In addition, in addition to the components of the aforementioned group, several other people played important roles, both within the scope of their professional duties, and through their voluntary and collaborative actions.

KEYWORDS: UECE; CECITEC; university interiorization.

1 | INTRODUÇÃO

Para a criação do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), em Tauá, o reitor da (UECE), no período de 1992 a 1996, professor Paulo de Melo Jorge Filho (Paulo Petrola), articulou

adesões de autoridades governamentais e envolveu a comunidade local nos trabalhos principiantes.

A Resolução nº 743/94, deliberada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) (UECE, 3 mai. 1994), autorizou a Universidade a implantar os cursos de Ciências e Pedagogia, ambos de Licenciatura. Para viabilizar, entretanto, o início do funcionamento do CECITEC, que se concretizou em 19 de junho de 1995, a Administração Superior da UECE empreendeu uma série de outras ações, tais como: a obtenção de sede própria, em Tauá, em abril de 1994; o lançamento oficial do CECITEC, em setembro de 1994; a realização de curso pré-vestibular, de outubro a dezembro de 1994; a realização de concurso vestibular, em janeiro de 1995; a realização de concurso de provas e títulos para professores, em março de 1995; e a nomeação do professor João Álcimo Viana Lima (aprovado em 1º lugar no citado concurso na área de História da Educação) para diretor do Centro, em maio de 1995.

No decorrer de sua história, o CECITEC suscita constantes debates sobre o seu papel, como instituição universitária, no contexto do desenvolvimento microrregional. Destarte, faz-se necessário que se preserve a memória referente às manifestações explicitas e discretas, aos embates políticos e procedimentos administrativos, ao sentimento coletivo e à participação dos multíplices agentes históricos – aqui, rompendo com a concepção positivista – que resultaram na conquista dessa obra educacional significativa, do ponto de vista sociopolítico e cultural, para o Sertão dos Inhamuns.

Este trabalho de pesquisa, portanto, buscou compreender o processo encetado pela Universidade Estadual do Ceará, que resultou na implantação do *Campus* de Tauá, dando ênfase para a participação da sociedade civil.

2 | SÍNTE METODOLÓGICA

Em termos metodológicos, recorreu-se a uma associação entre três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo (levantamento). Destarte, utilizou-se como material para consulta, publicações periódicas, avulsas e diversas (fontes bibliográficas); documentos oficiais, publicações administrativas e registros iconográficos (fontes documentais). Além disso, foi realizado um levantamento de informações e opiniões, através da aplicação de entrevistas e questionários.

Com o entendimento de que seria imprescindível a utilização da fonte oral em nosso percurso investigativo, para a escolha dos sujeitos foi considerada uma variedade de pessoas – fundamentais para a compreensão e o aprofundamento do objeto de estudo – para que fossem realizadas as abordagens. Nesse sentido, no âmbito do universo foram formados sete subgrupos: gestores da UECE à época da fundação do CECITEC; representantes políticos dos Inhamuns; membros do grupo de apoio do CECITEC; ex-alunos aprovados no concurso vestibular 1995.1; professores aprovados no concurso de

provas e títulos realizado em março de 1995; primeiros servidores técnico-administrativos do CECITEC; representantes da sociedade civil.

3 | O SURGIMENTO DA PROPOSTA DO *CAMPUS* DE TAUÁ E O PROJETO "NOVA UECE"

A proposta de implantar uma unidade de ensino superior no Sertão dos Inhamuns surgiu no contexto da política de interiorização universitária da UECE, que ganhou maior relevo no reitorado do professor Paulo de Melo Jorge Filho (Paulo Petrola), no período de 1992 a 1996.

Paulo Petrola, no âmbito do projeto "Nova UECE", que foi por ele encaminhado ao Governador cearense, em maio de 1992, "traçou diretrizes para a transformação da UECE em uma "Universidade Tecnológica para o Nordeste Semiárido" (PETROLA et al., 1993, p. 39-40). A interiorização universitária, embora possa ser concebida na subjacência do projeto "Nova UECE" e sob a óptica da totalidade institucional, não figura de forma explícita em suas diretrizes. No entanto, Paulo Petrola apresentou uma agenda que estabeleceu 1993 como "o ano do ensino", elencando, entre outras ações, a "solução "dos problemas que afetam o desempenho e a qualidade das Faculdades do Interior, capacitando-as para o melhor cumprimento de seus objetivos pedagógicos em suas respectivas áreas de atuação" (PETROLA et al., 1993, p. 30).

Na prática, na opinião de Francisco Artur Pinheiro Alves (1994, p. 30), a interiorização ganhou "novos rumos" e se estabeleceu como "uma das prioridades da administração". Ancorado no destaque que sua gestão imprimia ao fortalecimento e à ampliação das unidades acadêmicas, a implantação de um *campus* em uma microrregião desprovida de cursos universitários, em tese, configurava-se como uma proposta plausível. Todavia, o projeto CECITEC deparou-se com vozes dissonantes.

Com a realização do seminário *Os Inhamuns no desenvolvimento do Ceará*, em 26 de novembro de 1993, a UECE deu início ao debate para a implantação de um *campus* com sede em Tauá. Referido seminário teve o seguinte objetivo central: "[...] identificar a vocação e as potencialidades da Região, com vistas à definição de linhas básicas de atuação da UECE na respectiva região e no desenvolvimento do Ceará". (UECE, 26 nov. 1993).

Observa-se que a "descentralização dos serviços" e a "centralização do controle", propostas nas diretrizes da gestão (PETROLA, 1993, p. 47), evoluíram para a dimensão exógena, na medida em que a sociedade civil se envolveu nas articulações do processo, resguardando-se à UECE os mecanismos de controle.

O papel indutor da Universidade nos remete às palavras de Ladislau Dowbor, citadas a seguir:

> [...] O fato de estarmos deixando de lado os discursos ideológicos e passando

> a trabalhar com mecanismos flexíveis e diversificados de gestão abre espaço para que os administradores municipais, as organizações comunitárias e outros personagens de poder local passem a buscar as formas práticas mais adequadas de responder às suas necessidades, sem medo de inovar, de organizar parcerias, de mexer nas hierarquias tradicionais de decisão. (1999, p. 51).

Coadunando-se a essa linha de raciocínio, observemos o depoimento da ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Tauá (STR), Lucilene Batista de Lima:

> [...] há muito tempo que a gente sentia a necessidade. Tauá já era um município grande, um município pobre e a gente sentia a necessidade de ter aqui em Tauá uma faculdade para que pudesse atender melhor os filhos de pessoas que não tinham condições de se deslocar para Fortaleza, pra Sobral, para o Crato, de estarem fazendo a sua faculdade, de estarem subindo mais um degrau na sua vida e principalmente na sua vida educacional e de estarem inclusive ali procurando se profissionalizar em algumas áreas e não tinham condição de se deslocarem. [...] Tauá não oferecia nenhum curso universitário naquela época e esta angústia tava tanto no meio urbano como no meio rural com os filhos e filhas dos nossos agricultores que também queriam, tinham sonhos em concluir seus estudos, em se profissionalizarem, em terem uma profissão [...] (*Apud* ARAÚJO; LIMA, 2005, p. 36)..

Assim sendo, constatamos que os anseios por uma instituição de ensino superior pública e gratuita nos Inhamuns foram motivados com base numa demanda real, expressada e sentida pela população. Esse aspecto tem relação com o conceito aferido à dicção *partir da realidade*, de autoria de Boff:

> [...] 'Partir da realidade' é, em primeiro lugar, partir de situações que afetam a vida do povo. Trata-se aqui de problemas que são sentidos como 'desafios' e que pedem solução. Trata-se particularmente de 'conflitos' que atingem a vida do povo e exigem uma tomada de posição.
>
> 'Partir da realidade' é, também, partir das respostas que o povo está dando aos problemas e conflitos. São suas lutas: de fuga, resistência ou avanço. Aqui se levam em conta as práticas concretas do povo. Trata-se aqui de perceber o aspecto positivo da realidade: as reações do povo às suas dificuldades reais. (1984, p. 69).

Francisco Teobaldo Cidrão Souto[1], ex-presidente da Associação Comercial de Tauá (ASCOT)[2], enaltece a participação da sociedade civil:

> A implantação da nossa universidade, ela se deu exatamente por uma necessidade ampla do processo de desenvolvimento da nossa cultura. [...] Nós já através das nossas associações de pais de alunos, através da Associação Comercial, da qual eu também era presidente, e em outras ocasiões, já se trabalhava a implantação de uma universidade na principal cidade da região

1 Em entrevista concedida em 24 de maio de 2004.

2 Atualmente, Associação Comercial e Empresarial de Tauá (ACET).

> dos Inhamuns, no caso, Tauá. [...] E realmente foi o que foi feito, nós nos reunimos com outras organizações, com outros agentes da nossa sociedade civil e partimos para essa ideia; e a ideia foi aceita: o deputado Júlio Rêgo e o então governador Ciro Ferreira Gomes aceitaram. [...] Havia um desejo maior da nossa parte e eles aceitaram sem dúvida nenhuma a nossa ideia e ela foi muito discutida, ela foi amplamente participativa, não foi uma decisão política isolada, foi exatamente da nossa sociedade civil, esse processo realmente enriqueceu o início da criação do CECITEC.

Maria Ivanete de Sousa[3] (membro do grupo de apoio e professora aprovada no primeiro concurso para o CECITEC) enfatiza que, além das necessidades já mencionadas, foram evidenciadas outras, como o aumento da demanda de alunos egressos do ensino médio e a falta de profissionais qualificados para o exercício do magistério.

Além disso, Maria Ivanete de Sousa[4] relembra, que por ocasião de um abaixo-assinado feito durante um curso em extensão matemática, ministrado por professores da Universidade Federal do Ceará (UFC) em Tauá, foram realizados os primeiros movimentos em prol dessa conquista.

Infere-se que, em meio à heterogeneidade (de propósitos, de visão de mundo e de natureza socioeconômica e cultural) nos ambientes coletivos, com a superação da passividade, os sujeitos tendem a transitar para o terreno das ações concretas, fazendo repercutir em conquistas setorizadas ou de contornos mais amplos da estrutura social.

Cabe esclarecer que o termo **sociedade**, neste trabalho, é abordado sob o conceito da “sociedade como estrutura”, considerando “a realidade vivida pelos agentes sociais” (MARTINS, 2012, p. 230). Corrobora-se, assim, a ideia de que “[...] a noção de estrutura tem essencial valor heurístico, na medida em que, a partir desta, podemos compreender a sociedade como um todo articulado, onde os seus componentes interagem reciprocamente com a totalidade”. (CÂMARA, 1987, p. 103).

A política de interiorização da UECE e o propósito dessa instituição em fazê-la concretizar-se no Sertão dos Inhamuns somaram-se, portanto, aos anseios da sociedade local que, paulatinamente e em face da renovação das demandas provenientes da dinâmica histórica, passou a inserir a implantação de uma IES pública em algumas de suas pautas. Nessa realidade de convergência de finalidade e de espírito administrativo descentralizador, foi formado um grupo de apoio para contribuir com os trabalhos de criação, implantação e efetivação do CECITEC.

4 | A CRIAÇÃO DO GRUPO DE APOIO E A RELAÇÃO ENTRE UECE E SOCIEDADE

Em meio a esse desiderato, a UECE designou uma comissão – formada por alguns profissionais, entre eles a professora Solange Rosa (pró-reitora de graduação) e o professor

3 Em entrevista concedida em 3 de outubro de 2002.

4 Em entrevista (*Opus cit*).

José Olavo Rodrigues (assessor de interiorização), com a finalidade de estabelecer diálogos e de esclarecer à população dos Inhamuns sobre o papel da instituição universitária e as ações que se faziam necessárias para a implantação do pretendido *Campus*.

A definição de Tauá como sede se deu de maneira consensual e absolutamente tranquila e sob um senso de automatismo, haja vista se tratar do mais importante município da microrregião e por ser, entre os demais, o detentor do maior contingente populacional e das demandas a serem contempladas pelo CECITEC. À época, no cômputo geral, com base no Censo demográfico do IBGE de 1991, os seis municípios contabilizavam uma população de 131.303 habitantes. No Quadro V, está a distribuição demográfica, por município.

MUNICÍPIO	**POPULAÇÃO EM 1991**	**% DA POPULAÇÃO MUNICIPAL NA MICRORREGIÃO**
Aiuaba	13.219	10,07
Arneiroz	7.387	5,62
Catarina	11.934	9,09
Parambu	30.079	22,91
Quiterianópolis	17.345	13,21
Tauá	51.339	39,10
TOTAL	**131.303**	**100,00**

QUADRO I
DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL DOS MUNICÍPIOS DO SERTÃO DOS INHAMUNS – 1991
FONTE: IBGE (1991).

Em um dos seus diálogos, José Olavo Rodrigues, conforme declarou Maria Dolores de Andrade Feitosa (coordenadora do grupo de apoio e membro da Fundação Bernardo Feitosa)[5], destacou o empreendimento como uma das maneiras de melhorar, elevar e desenvolver o nível educacional e, consequentemente, o padrão econômico, social e cultural.

Sobre o processo das discussões e reuniões, a professora e ex-aluna do curso de Pedagogia do CECITEC, Luisa Xavier de Oliveira, enfatiza que

> Foi um processo, pode-se dizer, de forma contínua. Iniciou, era uma necessidade de toda a sociedade, como também de interesse de alguns profissionais que já trabalhavam, algumas pessoas que estavam também engajadas na política do Estado, como é o caso do Júlio Rêgo. E foram feitas várias reuniões dentro da sociedade para que pudesse viabilizar essa criação do CECITEC. Foram feitas algumas reuniões no BNB Club, com pessoas tipo seu Feitosinha *[Joaquim de Castro Feitosa]* e Dona Dolores, Júlio Rêgo. E

5 Em entrevista concedida em 3 de outubro de 2002.

> também foram feitos alguns encontros *[mais amplos]* com as pessoas da comunidade. [...] As discussões, elas começaram em 94, no ano inteiro de 94. [...] Outra pessoa que contribuiu demais foi o professor Paulo Petrola, que na época era reitor da Universidade. Foi ele uma das pessoas que mais contribuíram pra isso[6].

Esse depoimento ratifica, assim, a relação estabelecida entre universidade e sociedade, sistematizando-se e dando origem ao grupo de apoio, citado anteriormente. Este foi formado por pessoas de vários segmentos representativos da sociedade, tendo a seguinte composição: Maria Dolores de Andrade Feitosa (coordenadora), Aureamélia Cavalcante Dias, Cirene Fernandes Melo, Francisca Pessoa de Carvalho Gomes, Joaquim de Castro Feitosa, Júlia Ribeiro Feitosa Lima, Luiza Venâncio de Oliveira, Luiz Gonzaga Feitosa Lima, Manoel Almeida Neto, Maria de Fátima Alexandrino Feitosa, Maria Iran Citó Rêgo, Maria Ivanete de Sousa, Maria Marilene Feitosa, Sandra Maria Uchôa Castelo e Vicente Silvério do Nascimento (TRIBUNA DO CEARÁ, 3 de jul. 1996. 18-C).

O grupo, todavia, deparou o ceticismo de várias pessoas durante o processo. A esse respeito, Boff faz a seguinte advertência: "[...] se o agente acelera artificialmente a formação de consciência com relação ao processo da prática concreta, cria-se aí um descompasso perigoso, uma espécie de contradição entre a cabeça e as mãos, entre a teoria e a prática". (1984, p. 75).

Ainda sobre a relação entre UECE e sociedade e a consequente criação do grupo de apoio, Maria Dolores de Andrade Feitosa[7] procede à sequente narração:

> Convocaram como sempre as pessoas da sociedade, dos vários segmentos de entidades e então formou-se inicialmente uma comissão; eu da qual não fazia parte, porque primeiro cá havíamos chegado há pouco tempo de Fortaleza e depois eu achava que estávamos agindo de cima para baixo, o que não seria bom. Já que o nível médio era baixíssimo, mas baixíssimo mesmo, sem falar no primeiro grau. Então, eu achava que aqui não comportaria, não tínhamos nível à altura de aceitar ter um curso de 3º grau. Foi um erro grande meu e eu me penitencio por isso e eu creio que já até paguei uma parte porque lutei muito para que o CECITEC fosse instalado depois.

O testemunho anterior, associado à informação de outro respondente, no caso o senhor Manoel Almeida Neto[8] (líder classista e membro da Loja Maçônica São João do Príncipe nº 27 e do *Lions Club*), de que "várias pessoas [...] da própria comunidade foram muito pessimistas, achando que Tauá ainda não tinha as condições de instalar um *campus* da Universidade Estadual", denota uma visão reducionista quanto ao papel do Estado e uma vulnerável autoestima em parte de seus habitantes, algo que se compreende pelas dificuldades enfrentadas à extensão da história inhamunhense. A propósito, o tauaense Joaquim Pimenta escreve, em *Retalhos do passado*, que o sertanejo, em sua índole, é "habituado às inclemências da natureza", algo que "[...] lhe caldeia e forra o caráter com

6 Em entrevista concedida em 16 de dezembro de 2002.
7 Em entrevista concedida em 3 de outubro de 2002.
8 Em entrevista concedida em 3 de outubro de 2003.

uma camada de resistência vital que o faz suportar ou esquecer depressa o sofrimento". (1945, p. 125).

Assim, havia em muitas pessoas a noção de que, para uma microrregião abrigar uma instituição de ensino superior, seria necessário possuir um nível de desenvolvimento econômico e social superior ao que o Sertão dos Inhamuns denotava.

Uma universidade, entretanto, pode assumir um papel de vanguarda no sentido de se confrontar com os atrasos regionais em suas variadas dimensões. A propósito, Lima, em artigo jornalístico publicado em 1996, enalteceu a política de interiorização universitária, que estava "[...] propiciando uma considerável redução no fluxo migratório de nossa juventude interiorana, tentando, por conseguinte, reverter o quadro deplorável de riquezas do Estado, que está em torno de 85% em Fortaleza". (21 jan. 1996, p. 6/JL).

O professor Paulo Petrola, de maneira enfática, assevera que,

> Se não temos, na região, um Curso Superior, toda a juventude, a mais inteligente, a mais brilhante, é coagida, é obrigada, é forçada a emigrar. Vão fazer os cursos noutros locais e não voltam! Com ela vão as riquezas para outras regiões, as quais poderiam ser produzidas equitativamente. Permanecerão os que não têm as mesmas condições físicas, o mesmo ímpeto de vontade, de liderança. (*Apud* UECE, 1995, p. 48-49).

Contribuindo com o debate acerca da regionalização das universidades, Moema Cartibani compreende que,

> Quando instalada em determinada região, a instituição universitária ganha contornos socioespaciais pela incorporação do contexto local (econômico, político, cultural e histórico) nas funções que exerce. Nesse movimento, assume importância singular na dinâmica dos processos de desenvolvimento relacionados a questões específicas dos diferentes espaços regionais. (2003, p. 3-4).

Os "contornos socioespaciais" estão relacionados com o princípio da "liderança", existente desde a gênese da universidade, denotando, com efeito, "[...] a função estratégica concebida para si nos diferentes períodos e em distintas sociedades e culturas" (LIMA, 2003, p. 70); bem como, respaldando-se pela "[...] noção de sua utilidade certamente social". (CHARLE; VERGER, 1996, p. 29).

No caso específico da UECE, o projeto de expansão (microrregionalização) do reitorado de Paulo Petrola proporcionou a criação de quatro *campi*: o CECITEC, em Tauá (Sertão dos Inhamuns); o *Campus* Avançado do Sertão Central II, em Senador Pompeu, vinculado à FECLESC; o *Campu*s Avançado do Maciço do Baturité, nesta cidade, também integrado à estrutura da FECLESC; o *Campus* Avançado do Vale do Curu, em Pentecoste, vinculado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação. Francisco Artur Pinheiro Alves (1994) esclareceu que,

> Com exceção de Tauá, os demais núcleos (Senador Pompeu, Pentecoste e

> Baturité) estão constituindo uma entidade da própria comunidade para apoiar as ações dos *campi* nos aspectos material e financeiro: são os Institutos, compostos pelas prefeituras e por pessoas físicas e jurídicas da região. No caso de Senador Pompeu, o Instituto será o mantenedor do *Campus* Avançado. Estas entidades são de fundamental importância para o funcionamento das Faculdades e campi Avançados, pois dão uma certa autonomia aos mesmos e trazem a comunidade para dentro da Universidade. (P. 32).

Referidos *campi* avançados propuseram-se ministrar cursos de graduação, com funcionamento nos finais de semana e nos períodos de férias escolares. O modelo de parceria entre UECE e municípios, entretanto, intermediado pelos institutos regionais de educação, ciências e tecnologia, mostrou-se instável, de modo que, do final dos anos de 1990 à primeira metade do decênio inicial do século XX, essas unidades encerraram suas atividades. Conforme Lima, "[...] a constante inadimplência por parte de várias prefeituras produziu sérias dificuldades na condução das atividades desses *campi* avançados". (2003, p. 106).

Retomando a abordagem sobre o CECITEC, destacamos o fato de que, no decorrer do processo em pauta, foram suscitadas polêmicas e diversas interpretações acerca de seu mérito. De acordo com Luisa Xavier de Oliveira,

> O próprio Itaperi *[sede da reitoria da UECE]* tinha alguns problemas de instalação e de professores. [...] Mas por que não investir no Itaperi? [...] Na época, junto com alguns alunos da UECE, com os quais tive a oportunidade de fazer cursos com eles lá em Fortaleza, lá no Centro de Treinamento, eles acreditavam que isso era só uma questão, mesmo de política e de, vamos dizer assim, como se fosse uma 'birra' política. Diziam que o Inhamuns não tinha estrutura para isso, mas essas coisas foram perpassadas. O CECITEC conseguiu mostrar um excelente sucesso [...][9].

Portanto, esta afirmação nos faz atentos para a necessidade de romper com o pragmatismo social, passando a incentivar e a valorizar os anseios coletivos, primando pelo desenvolvimento, em seus variados vetores, dos diversos espaços históricos/geográficos.

Sobre o engajamento da sociedade, Joaquim de Castro Feitosa (pesquisador, fundador do Museu dos Inhamuns e, à época, presidente da Fundação Bernardo Feitosa)[10] assim se exprime:

> O grupo estava determinado e quando as pessoas se determinam a um empreendimento as coisas ficam mais fáceis. [...] Então, o grupo era relativamente grande, mas determinado a fazer esse trabalho. [...] Pouca coisa foi 'engalhada' para dar força a esse empreendimento, mas como todos queriam foi fácil encaminhar as soluções[11].

Francisco de Assis Moura Araripe[12] (ex-reitor da UECE) reforça a participação da

9 Em entrevista (*Opus cit.*).

10 Joaquim de Castro Feitosa faleceu em dezembro de 2003. Tal ocorrido levou o reitor da UECE, à época, professor Francisco de Assis Moura Araripe, a decretar luto oficial por três dias.

11 Em entrevista concedida em 3 de outubro de 2002.

12 À época de implantação do CECITEC, diretor do Centro de Estudos Sociais Aplicados da UECE, em Fortaleza.

sociedade civil no início das atividades do CECITEC:

> [...] isto tenho que colocar de uma maneira muito forte, porque eu nunca tinha assistido e não assisti até hoje uma participação tão forte da comunidade externa. O primeiro planejamento que nós fizemos aqui, salvo engano, em 95, não, início de 96[13], nós tínhamos mais de 150 pessoas aqui dentro e àquela época só os cursos de Pedagogia e Ciências, poucos professores, um número reduzido de alunos, mas uma participação de sindicatos e da sociedade civil organizada foi impressionante. Eu nunca tinha assistido isso aí. Parece que é uma cultura local: em todos os movimentos dentro da região dos Inhamuns há aquele envolvimento da comunidade. Eu tenho ido a vários eventos, não só no CECITEC, mas fora do CECITEC, e você vê a participação da comunidade, o interesse e a busca de avançar, de crescer. Isso a gente sente nitidamente de maneira muito forte aqui. Então foi de fundamental importância a participação da comunidade externa na criação do CECITEC[14].

O jornal *Folha dos Inhamuns*, em edição de novembro/2014, classificou parte dos integrantes do grupo de apoio, como "equipe de batedores", considerando o fato de terem seguido "[...] na linha de frente, enfrentando as intempéries" e assumido uma posição de "vanguarda". A reportagem opinou que: "No final da jornada, ao atingir o ápice do empreendimento, essa turma de batedores retrocede à retaguarda. Eles dificilmente aparecem". (P. 8).

Sobre os mecanismos de participação e considerando que, subjacentes, estão os matizes ideológicos (de modo explícito ou moderado), Clodovis Boff alerta-nos para a noção de que "[...] é preciso prestar muita atenção na contradição que ocorre frequentemente entre uma proposta libertadora e um processo autoritário que visa implementá-la; entre uma meta democrática e um método impositivo". (1984, p. 63).

O "grupo de apoio", a seu turno, se configurou como o jeito direto de envolvimento da sociedade na criação do CECITEC, malgrado o fato de não ter contado com o apoio explícito de todas as entidades representativas da microrregião sob exame.

Convém frisar a ideia de que, além dos componentes do mencionado grupo, em torno dos percursos ora abordados, outras diversas pessoas exerceram papéis relevantes, tanto no âmbito de suas atribuições profissionais, como por meio de suas ações voluntárias e colaborativas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infere-se que, em meio à heterogeneidade (de propósitos, de visão de mundo e de natureza socioeconômica e cultural) nos ambientes coletivos, com a superação da passividade, os sujeitos tendem a transitar para o campo das ações concretas, fazendo repercutir em conquistas setorizadas ou de contornos mais amplos da estrutura social. Nesse sentido, a sociedade civil de Tauá e dos municípios adjacentes identificou a demanda

Posteriormente, foi conduzido ao cargo de vice-reitor e reitor desta Universidade.

13 Referido planejamento estratégico foi realizado de 27 a 29 de fevereiro de 1996 (UECE, 1996).

14 Em entrevista concedida em 9 de junho de 2004.

por uma instituição de ensino superior e incorporou-se no projeto e na pauta apresentada pela UECE, que convergia com seus anseios.

Ademais, o sentido da demanda, suscitada e apoiada por segmentos da população microrregional, requer da Universidade o exercício da liderança, estabelecendo a relação entre a dimensão "universal" e a "regional" (MARTINS FILHO, 1966) e evidenciando seu espírito plural (CHAUÍ, 2 sem. 1993), sua utilidade social (MONROE, 1988) e suas funções de criar e reproduzir (ALMEIDA, 1980).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. O papel das universidades no desenvolvimento regional. In: ANDRADE, A. C. et al. **A universidade e o desenvolvimento regional**. Fortaleza: UFC, 1980. P. 31-45.

ALVES, F. A. P. **A interiorização da Universidade Estadual do Ceará: estudo de caso da FECLESC.** 1994, 76f. Monografia (Especialização em Administração Universitária) – OUI/CRUB, Maceió, 1994.

ARAÚJO, A. A.; LIMA, J. Á. V. **O processo de criação do CECITEC no âmbito da política de interiorização da Universidade Estadual do Ceará.** Tauá, CE, 2005. 96p. (Relatório de projeto de pesquisa).

BOFF, C. **Como trabalhar com o povo.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984, 118p.

BRASIL. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Coordenação. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 1991**: resultados do universo relativo às características da população e dos municípios. Rio de Janeiro, 1991. 523p.

CÂMARA, A. S. Considerações sobre a noção de estrutura social. **Sitientibus**, Feira de Santana, BA, v. 4, n. 7, p. 103-112, 1987.

CARTIBANI, M. Universidade e Região: O papel das universidades estaduais da Bahia. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15, 2003, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2003. P. 3-4.

CHAUÍ, M. Vocação política e vocação científica da universidade. **Educação Brasileira** – Revista do CRUB, Brasília, v. 15, n. 31, p. 11-26, 2. sem. 1993.

CHARLE, C; VERGER, J. **História das Universidades**. Tradução: Élcio Fernandes, São Paulo: UNESP, 1996. 131p.

DOWBOR, L. **O que é poder local.** São Paulo: Brasiliense, 1999. 85p.

FOLHA DOS INHAMUNS. **Universidade chega aos Inhamuns**. Tauá, CE, nov. 1994, p. 1, 9.

LIMA, J. Á. V. Uece: um semestre nos Inhamuns. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 21 jan. 1996. Jornal do Leitor, p. 6.

______. **Gestão e autonomia universitária:** a experiência da UECE. Fortaleza: UECE, 2003. 216p.

MARTINS, C. B. Em defesa do conceito de sociedade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 229-234, 2012.

MARTINS FILHO, A. **O Universal pelo Regional**. 2. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1966. 332p.

MONROE, P. **História da Educação**. 19. ed. São Paulo: Nacional, 1988. 387p.

PETROLA, P. et al. **Universidade Tecnológica para Nordeste Semiárido**: Projeto Nova UECE. Fortaleza: UECE, 1993. 117p.

PIMENTA, J. **Retalhos do passado (Tauá - Fortaleza).** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1945. 195p.

TRIBUNA DO CEARÁ. **CECITEC ajuda no desenvolvimento dos Inhamuns.** Fortaleza, 3 jul. 1996. Caderno C, p. 18.

UECE. **Os Inhamuns no Desenvolvimento do Ceará** (Folder). Tauá, CE, 26 nov. 1993.

______. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 743**, de 3 de maio de 1994. Aprova a criação e instalação do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia – CECITEC – na região dos Inhamuns e dá outras providências. Fortaleza, 3 mai. 1994.

______. **Projeto: Centro de Educação, Ciências e Tecnologia – Região dos Inhamuns – CECITEC**. Fortaleza, 1995. 51p.

CAPÍTULO 14

DESENVOLVIMENTO DA ATITUDE CIENTÍFICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 16/11/2020

Vania Fernandes e Silva
Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/5499218004301183

Rosângela Veiga Júlio Ferreira
Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/9257401159857160

Ricardo Vicente da Cunha Júnior
Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/2641520624959072

Letícia Cunha Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora
Juiz de Fora – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/9831545960379223

RESUMO: O presente artigo apresenta um relato de experiência pedagógica voltada para o desenvolvimento da atitude científica nas aulas de Ciências do 4º ano do Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 2018. Parte-se da hipótese de que a atitude científica, que visa à alfabetização cientifica dos estudantes, pode ser ensinada na escola. Portanto, defendemos que a alfabetização científica contribui com a formação crítica e reflexiva dos estudantes através da reflexão sobre o significado ético dos conteúdos na relação com a sociedade, para pensar sobre a função social da atitude científica, quer seja: perguntar, inferir e interpretar o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Atitude científica, alfabetização científica, ensino de Ciências.

DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC ATTITUDE: AN EXPERIENCE OF SCIENTIFIC LITERACY IN THE 4TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The present article presents an account of pedagogical experience focused on the development of scientific attitude in Science classes of the 4th year of Elementary School, from the João XXIII Application College, from the Federal University of Juiz de Fora, in 2018. It starts the hypothesis that the scientific attitude, which aims at the scientific literacy of students, can be taught at school. Therefore, we defend that scientific literacy contributes to the critical and reflective education of students through reflection on the ethical meaning of subjects in relation to society, to think about the social function of scientific attitude, that is: to ask, infer and interpret the world.

KEYWORDS: Scientific attitude, scientific literacy, science teaching.

1 I INTRODUÇÃO

Neste texto[1] nos propomos a compartilhar

1 Este trabalho é parte integrante da pesquisa de iniciação científica aprovada no Edital 2018/2019 da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, coordenada pela autora principal do texto, sendo a primeira coautora,

uma experiência pedagógica voltada para o desenvolvimento da atitude científica, que visa à alfabetização científica de estudantes do 4º ano do Fundamental de um colégio público federal. Partimos da hipótese de que a atitude científica pode ser ensinada na escola para que a criança entenda a diferença entre o senso comum e o conhecimento científico e que a alfabetização científica seja trabalhada na perspectiva da formação crítica de estudantes através da reflexão sobre o significado ético dos conteúdos na relação com a sociedade. Este texto busca, portanto, colocar em diálogo formas de contribuir para a formação de uma atitude científica diante da relação entre o que se aprende e como se aprende.

Nesse sentido, o ensino de Ciências necessita pautar-se em procedimentos didático-pedagógicos que permitam a observação, a reflexão, a comunicação e o debate como estratégias que possibilitam a aprendizagem, na direção de um trabalho pedagógico diferenciado para a formação de alunos críticos e reflexivos.

O objetivo deste relato de experiência é apresentar as práticas pedagógicas de uma sequência didática sobre o desenvolvimento da atitude científica nas aulas de Ciências, em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 2018. O texto vem ampliar o diálogo com professores e pesquisadores que buscam refletir sobre a sua prática e construir uma postura reflexiva a respeito da importância de um trabalho pedagógico que privilegie a alfabetização científica no ensino de Ciências. Todo o trabalho desenvolvido foi voltado para a discussão sobre a função social da atitude científica, destacando a habilidade de aprender a fazer perguntas e buscar as respostas.

Entendemos que ler, falar e escrever são habilidades fundamentais para a aprendizagem em Ciências, visto que o objetivo de suas aulas deve ser, prioritariamente, propiciar a aprendizagem da utilização do conhecimento para que os estudantes saibam comunicar as próprias ideias e interpretar/inferir as diversas situações expressas no mundo que os cerca. Nesse sentido, com relação ao ensino de Ciências, concordamos com Sanmartí, Izquierdo e García (2006, p. 54) ao afirmarem que atualmente as aulas de Ciências precisam se deslocar da transmissão do conhecimento para o estabelecimento de relações *“aparentemente dispares y, muy especialmente, a comunicar nuestras ideas e interpretar las expresadas por los demás. [...] enseñar a hablar y escribir ciencia ha de ser uno de los objetivos prioritarios de las clases, para que muchas más personas accedan a esta forma de conocimiento”.*

A atitude científica pode ser considerada um tema relevante no ensino de Ciências por possibilitar esse estabelecimento de relações a que nos referimos anteriormente, tendo em vista que ser alfabetizado cientificamente compreende não somente a noção de saber

Letícia Cunha Reis, Bolsista de Iniciação Científica (BIC) do referido projeto. O objetivo geral da pesquisa intitulada *O Ensino de Ciências na perspectiva da alfabetização científica* é refletir sobre o processo de alfabetização científica de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental na perspectiva de superação da visão cientificista do Ensino de Ciências. A pesquisa intitulada *As Múltiplas Linguagens no Ensino de Matemática: contribuições metodológicas para a formação do leitor*, orientada pela Professora Rosângela Ferreira, tem como BIC Ricardo Vicente Jr e articula-se à experiência ora proposta pelas contribuições em relação à metodologia das múltiplas linguagens.

ler e escrever ciência, mas também pensar e realizar práticas sociais envolvidas com a ciência. Sobre a questão da alfabetização científica, nos auxiliam Araújo, Caluzi e Caldeira (2006) quando afirmam que embora não haja consenso na forma como usamos os termos alfabetização, cultura e letramento científico são tomados neste texto de forma imbricada. Isso porque a alfabetização científica, tomada em seu sentido amplo vem atuando no intuito *" de garantir uma formação científica se tiver possibilitado o desenvolvimento das competências educativas para um letramento científico. Ou seja, quando o alfabetizado fizer uso dessas linguagens em suas escolhas individuais e coletivas, instituindo-se, assim, uma cultura científica" (*ARAÚJO; CALUZI; CALDEIRA, 2006, p. 32).

Tomando por base essa concepção de ensino de Ciências, defendemos que a adoção de múltiplas linguagens, como as que elencamos para a sequência didática ora apresentada, contribui para uma ampliação dos pontos de vista em torno dos temas estudados. Referimo-nos ao trabalho com textos de diferentes gêneros, dentre eles os que possibilitam o acesso ao conhecimento científico, mediado pelo ensino da leitura, ou seja, explorando elementos como a relação entre título e texto, o estilo de autores, a fonte, as ideias principais do texto, identificando pistas textuais que auxiliem na realização de inferências. Na mesma medida, o acesso a linguagens como a fílmica, por exemplo, que apresenta narrativas que aproximam o tema a ser estudado do universo do estudante.

Com essa escolha metodológica que alia o conhecimento a uma ampliação do processo de compreensão, defendemos que realizar uma sequência didática sobre a atitude científica e a construção do conhecimento científico pode ser considerado relevante para: (i) compreender as Ciências como um conhecimento contextualizado histórica e socialmente; e (ii) questionar as visões de ciência que são trabalhadas na escola de maneira repetitiva, dogmática e acrítica, visando o rompimento com essas visões simplistas sobre o ensino de Ciências vinculadas ao senso comum. É sobre isso que discorremos no tópico seguinte.

2 | DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Na perspectiva de proporcionar o desenvolvimento da atitude científica dos educandos diante do mundo, desenvolvemos uma sequência didática que durou quatro aulas geminadas, ou seja, oito aulas de cinquenta minutos cada, que culminou com um debate sobre o assunto.

Para introduzir a sequência didática, partimos das seguintes questões norteadoras: *O que é ter atitude científica? Qual a diferença entre a atitude científica e o senso comum?* Através de conversa informal, realizamos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, anotando no quadro e discutindo os referidos termos separadamente. Em seguida, fizemos a leitura e explicação detalhada do texto retirado (e adaptado pela professora) do livro Convite à Filosofia, de Marilena Chaui, Editora Ática, 1998, intitulado: "*A atitude científica*", que apresenta os conceitos de *senso comum* e *atitude científica*. Em seguida,

foram realizadas atividades reflexivas sobre o texto e exercícios sobre a diferença entre senso comum e conhecimento científico, bem como a sua correção.

Na segunda aula, trabalhamos a música: "*Oito anos*", de Adriana Calcanhotto, a qual cantamos e refletimos sobre ter atitude científica, através da análise de sua letra, cujos versos são estruturados em perguntas. Em seguida, realizamos a seguinte atividade: *Que tal ajudarmos a autora da música "Oito anos"? Para isso, crie uma pergunta sobre algo que você gostaria de saber e que você acha que poderia fazer parte da letra dessa música*. Cada estudante apresentou a pergunta que criou para ser incluída na letra da autora e realizamos uma discussão sobre a importância de se ter atitude científica diante do mundo, ou seja, questionarmos certezas, pensando sobre o cotidiano para buscarmos respostas às questões formuladas.

Para a terceira aula, partimos das perguntas: *Como se elabora o conhecimento científico? É preciso ter atitude científica para a elaboração do conhecimento científico?* Iniciamos revisando a diferença entre senso comum e conhecimento científico, tratada na primeira aula. Depois fizemos a leitura e explicação dos textos: "*Etapas para elaboração do conhecimento científico"* e "*Atitude científica para elaborar conhecimento científico*". No primeiro deles, o foco foi compreender que a produção do conhecimento científico passa por etapas que o validam, a saber: p*ergunta; hipótese, investigação, resultado e conclusão.* No subsequente, o foco se amplia para um estabelecimento de relação com o cotidiano dos estudantes, provocando-os a pensar sobre como a curiosidade pode levá-los a saber cada vez mais sobre um determinado assunto. O texto retoma, ainda, as etapas para a formulação de um conhecimento científico, para que os estudantes compreendam, por meio de exemplos, a relevância das hipóteses para que se percorra um caminho em busca de explicações que podem confirmar ou refutar a hipótese elaborada inicialmente. Em seguida, conversamos sobre como podemos ter atitude científica em nosso dia a dia, em que os alunos responderam por escrito "*como podemos adotar uma atitude científica no nosso dia a dia*? " e apresentaram suas respostas que foram debatidas pelo grupo. A mediação em torno dessas respostas pautou-se em torno da ideia de que o procedimento científico é uma ferramenta poderosa a nossa disposição e que pode ser útil para melhorar nossa compreensão do mundo.

Na quarta aula, realizamos um trabalho em grupo sobre atitude científica e etapas para a elaboração do conhecimento científico. Para tanto, iniciamos com uma revisão sobre os assuntos e em seguida assistimos ao vídeo: "*Kika – De onde vem o arco-íris?* ", que conta a história de uma menina muito curiosa que sempre faz perguntas que os adultos não sabem responder. Assim, aparece um personagem que lhe explica, trazendo informações científicas para o seu questionamento. Após a projeção e conversa sobre o tema abordado no vídeo, os estudantes respondem, em grupo, às seguintes questões: *1) A Kika, personagem do vídeo que assistimos, demonstrou ter atitude científica? Por quê? 2) Anote as etapas para elaborar o conhecimento científico que foram abordadas no vídeo:*

“De onde vem?” a) Pergunta; b) Hipótese; c) Investigação; d) Resultado; e) Conclusão. 3) Vamos imitar a Kika? Elabore uma pergunta sobre algo que você gostaria de saber “De onde vem?” Logo após, os grupos apresentaram suas respostas que foram debatidas por toda a turma, com a mediação da professora. A análise, em linhas gerais, desse debate nos leva a concluir que houve uma apropriação dos conceitos senso comum e atitude científica, quando os estudantes apresentaram questionamentos sobre aspectos relacionados ao cotidiano, entendendo o caráter provisório do conhecimento científico e, na mesma medida, a importância do cientista como alguém que deveria “descobrir” respostas para melhorar a vida em sociedade.

Para além da apropriação dos conhecimentos científicos, cabe destacar como principais resultados observados na realização dessa sequência didática a participação, o compromisso e o interesse dos educandos. Além disso, foi possível observar que os estudantes tanto localizaram informações que apareciam nos textos, quanto realizaram inferências e puderam registrar por escrito suas aprendizagens. Trata-se, portanto, de uma relação direta e objetiva com a formação do leitor que constrói sentidos sobre o uso da língua pela mediação de atividades pautadas em múltiplas linguagens. Foram observadas, também, habilidades atitudinais, como: saber trabalhar em grupo, ouvir e respeitar as ideias dos outros, compartilhar os recursos utilizados, entre outras, adotando, portanto, no decorrer das aulas, uma atitude científica.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se concretizar o objetivo de valorizar o papel fundamental do professor como mediador na construção do conhecimento científico pelo estudante fazendo com que ele realize aprendizagens significativas, muito ainda é preciso avançar. Este trabalho pode ser considerado um “ensaio” na direção do alcance do objetivo citado anteriormente, visto que, através dele foi despertado junto aos estudantes um maior interesse pela leitura, pela escrita, pela prática da oralidade e, principalmente, pela elaboração do conhecimento científico com criticidade.

No processo de desenvolvimento da atitude científica pelos estudantes, através da apropriação dos temas centrais por meio de múltiplas linguagens, afirmamos que cabe ao docente a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de estudantes, assim como proporcionar um trabalho de exploração e compreensão desses textos.

Por fim cabe registrar que a utilização de práticas pedagógicas, que favoreçam o envolvimento dos estudantes nas atividades de aprendizagem das Ciências, contribui para a formação de sujeitos capazes de exercerem práticas linguísticas orais e escritas relativas ao conhecimento científico, que podem produzir impactos na sociedade, formando sujeitos que tenham a consciência de que o domínio do conhecimento científico lhes possibilita a

transformação da realidade social através da participação crítica e questionadora diante do mundo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elaine Sandra N. N. de; CALUZI, João José & CALDEIRA, Ana Maria de A. **Divulgação e cultura científica**. *In* ARAÚJO, Elaine Sandra N. N. de; CALUZI, João José & CALDEIRA, Ana Maria de A. (Org.) Divulgação científica e ensino de Ciências: estudos e experiências. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

SANMARTÍ, N.; IZQUIERDO, M.; GARCÍA, P. (1999). **Hablar y escribir:** Una condición necesaria para aprender ciencias. Cuadernos de Pedagogía, n. 281, pp. 54-58, 2006.

CAPÍTULO 15

"VELHO" E *NOVO MAIS EDUCAÇÃO*: AJUSTES NA FUNÇÃO DA ESCOLA AFEITOS AO CAPITAL?

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 16/11/2020

Saraa César Mól
Instituto Federal do Rio de Janeiro
Duque de Caxias - RJ
http://lattes.cnpq.br/4441054152438687

Cosme Leonardo Almeida Maciel
Prefeitura Municipal de Casimiro de Abreu
Casimiro de Abreu – RJ
http://lattes.cnpq.br/71262395320646866

Ana Maria Clementino Jesus e Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Belo Horizonte - MG
http://lattes.cnpq.br/6163058546425740

Flávia Silva Martins
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ
http://lattes.cnpq.br/0969583663168859

RESUMO: Este artigo é uma tentativa de contribuir para o debate envolvendo a temática da educação integral e (m) tempo integral que, nas últimas décadas, tem ocupado lugar de destaque no meio acadêmico, com destaque para os estudos de Cavaliere (2007, 2011, 2013), Libâneo (2014, 2016), impulsionados pelas políticas educacionais desenvolvidas nas diferentes esferas do Estado brasileiro. Neste sentido, buscamos refletir sobre a perspectiva formativa, especialmente a partir do *Programa Mais Educação* (PME), instituído pela portaria Interministerial n. 17, de 2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 2010, e Novo Mais Educação, regulamentado pela Portaria nº. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Para tanto, nos serviram de fontes primárias os aportes legais e normativos que dispõem sobre a ampliação da jornada escolar no país e aqueles que regem os Programas em questão. Também recorremos à bibliografia especializada, a exemplo dos estudos supracitados. Constatamos, a princípio, que o PME, ensejando a ideia de uma educação integral em tempo integral, buscava formalizar uma concepção de educação intercultural, multisetorial e de proteção social. Já o PNME representa um aprofundamento da aproximação das políticas educacionais do Brasil com as demandas dos organismos internacionais, voltadas a atender interesses imediatos do capital. Em vista disso, reconhecemos a necessidade de nos posicionarmos de forma crítica diante das políticas educacionais para a ampliação da jornada escolar, muitas vezes com uma roupagem de democratização da escola ou da melhoria da qualidade, mas comprometidas com interesses opostos, que tendem para a manutenção do *status quo.* Dessa forma, o presente artigo buscou refletir principalmente sobre que perspectiva formativa tem permeado as políticas federais contemporâneas de ampliação da jornada escolar. Qual formação? Para qual sociedade?

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Tempo Integral; Educação Integral; Programa Mais Educação; Programa Novo Mais Educação

“OLD” AND NEW *MAIS EDUCAÇÃO*: ADJUSTMENTS IN SCHOOL FUNCTION AFFECTED WITH CAPITAL?

ABSTRACT: This article is an attempt to contribute to the debate involving the theme of full-time and (m) full-time education, which, in recent decades, has occupied a prominent place in the academic environment, with emphasis on Cavaliere’s studies (2007, 2011, 2013), Libâneo (2014, 2016), driven by educational policies developed in different spheres of the Brazilian State. In this sense, we seek to reflect on the formative perspective, especially from the Mais Educação Program (PME), instituted by the Interministerial Ordinance n. 17, 2007 and regulated by Decree no. 7,083, of 2010, and Novo Mais Educação, regulated by Administrative Rule no. 1,144, dated October 10, 2016. For this purpose, the legal and normative contributions that they have on the extension of the school day in the country and those that govern the Programs in question served as primary sources. We also resort to specialized bibliography, like the aforementioned studies. We found, at first, that the PME, giving rise to the idea of a full-time full-time education, sought to formalize a concept of intercultural, multisectoral and social protection education. The PNME, on the other hand, represents a deepening of the approximation of educational policies in Brazil with the demands of international organizations, aimed at meeting the immediate interests of capital. In view of this, we recognize the need to position ourselves critically in the face of educational policies for the extension of the school day, often in the guise of democratizing the school or improving quality, but committed to opposing interests, which tend to maintain the status quo. Thus, this article sought to reflect mainly on what formative perspective has permeated contemporary federal policies to expand the school day. What formation? Which society?
KEYWORDS: Full-time education; Integral Education; More Education Program; Novo Mais Educação Program.

1 | INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar integrou experiências educacionais desde o século XX no Brasil, mas é num contexto de mudanças estruturais alicerçadas na sociedade civil que ela é normatizada.

Referimo-nos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (BRASIL, 1996), mas no século XXI seus desdobramentos são ainda maiores[1]: (1) por contar com aporte financeiro específico, proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (BRASIL, 2007a); (2) por ser posta como meta nos Planos Nacionais de Educação (BRASIL 2001, 2014a); (3) por estar presente na pauta das políticas públicas governamentais, especialmente a partir do *Programa Mais Educação* (PME), instituído pela Portaria Interministerial n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007b) e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010) pelo governo Federal, como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em um movimento de redirecionamento da função da escola, após o fim dos encaminhamentos financeiros subjacentes ao PME, pela Portaria n. 1.144, de 2016

1 Vale dizer, em alguns casos, caso sob a configuração de uma educação em tempo integral.

(BRASIL, 2016b), foi instituído o *Programa Novo Mais Educação*[2] (PNME), num desenho diferenciado, voltado, apesar disso, para o mesmo segmento da Educação Básica, o Ensino Fundamental.

Considerando que a ampliação da jornada escolar pode estar a serviço de diferentes propostas educativas, é a perspectiva de formação humana subjacente a tais *Programas* que este trabalho busca investigar. Reconhecemos a necessidade de nos posicionarmos de forma crítica diante das políticas educacionais de ampliação da jornada escolar, muitas vezes apresentadas com uma roupagem de democratização da escola ou da melhoria de sua qualidade, mas comprometidas com interesses privados, que tendem para a manutenção do *status quo* ou para os ajustes requeridos pelo capitalismo em relação à função social da escola. Dessa forma, o presente artigo buscou problematizar a perspectiva formativa que tem permeado as políticas federais contemporâneas de ampliação da jornada escolar, especificamente aquelas subjacentes aos primeiros quinze anos do novo século. Qual formação esses *Programas* buscaram articular? Para qual sociedade?

Numa abordagem qualitativa, tomamos como base para a pesquisa documental os aportes legais e normativos que dispõem sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil e aqueles que regem os *Programas* mencionados, além de documentos norteadores, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) para sua materialização nas escolas públicas de nosso país. Também apoiamo-nos em bibliografia especializada, a exemplo dos estudos de Cavaliere (2007, 2011), Clementino (2013), Libâneo (2014), Freitas (2014), Silva (2013), Silva e Silva (2014). Além do resumo e desta introdução, o trabalho é desenvolvido a partir do delineamento da proposta formativa dos programas *Mais Educação* e *Novo Mais Educação* e suas considerações finais.

2 | *PROGRAMA* MAIS EDUCAÇÃO: QUAL (CON)FORMAÇÃO?

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi instituído e regulamentado pela Portaria n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007b) e pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010), o Programa Mais Educação (PME), ação de iniciativa do governo federal que buscou a indução de uma educação integral e(m) tempo integral no contraturno escolar, prioritariamente para os estudantes mais vulneráveis socialmente do Ensino Fundamental, considerando esse tempo integral como "A jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais" (BRASIL, 2010).

Pertencente à Secretaria de Educação Básica (SEB)[3] e à Diretoria de Currículos e

---

2 Cabe destacar que o Programa Novo Mais Educação, deve ser compreendido dentro de uma conjuntura política mais ampla, marcada por um pacote de medidas que atingem diferentes setores da sociedade.

3 Vale dizer, entre 2011 e 2016, pois a origem do Programa remete à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no seio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania.

Educação Integral, o PME era empreendido de forma intersetorial, sob a responsabilidade de diferentes áreas da gestão pública, com apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), repassado diretamente às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

A proposta "intersetorial" de articulação das ações e projetos do governo era vista como essencial para a consecução da educação integral pelo Ministério da Educação:

> Para o debate acerca da Educação Integral, do ponto de vista das ações preconizadas pelo Ministério da Educação, a intersetorialidade impõe-se como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento, para articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas. Por isso, é preciso ressaltar a intersetorialidade como característica de uma nova geração de políticas públicas que orientam a formulação de uma proposta de Educação Integral (BRASIL, 2009a, p. 43).

Contudo, evidenciamos que tal proposta se mostrou como um desafio, tendo em vista a tradição da administração pública brasileira em funcionar de forma isolada em seus diferentes setores, a falta de estrutura das políticas dos diferentes órgãos públicos brasileiros para funcionarem conjuntamente, no âmbito da estrutura do Estado. Além disso, "É preciso lembrar ainda que as ações conjuntas dependem da superação das injunções político-partidárias que, com frequência, orientam as escolhas e as motivações administrativas [...]" (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 282).

Sob a insígnia de uma educação integral e (m) tempo integral intersetorial, a indicação era de que as atividades ocorressem dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob sua orientação pedagógica (BRASIL, 2010), a partir dos "territórios educativos", a serem constituídos a partir da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos, tais como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas, e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. Nesse sentido,

> [...] é possível afirmamos que até aos anos 2000 há a predominância de uma vertente na elaboração das experiências de educação integral em tempo integral, especialmente dedicada à estruturação de escolas para o atendimento das classes sociais desfavorecidas, no entanto, o que vemos hoje é a predominância da vertente que se preocupa muito mais com o número de alunos atendidos do que com a estruturação do espaço escolar; aquela vertente que volta o seu foco para o aluno. Em suma, tal mudança no foco se dá, justamente, durante um período da história recente do Brasil [...], extremamente propício à divisão de tarefas da parte do Estado em relação à oferta dos direitos sociais. Como vimos, a sociedade civil organizada (local da iniciativa privada), nesse período, é chamada a compartilhar ações (principalmente no âmbito dos serviços sociais) com o Estado a fim de uma melhora na eficiência da oferta desses direitos (SILVA, 2013, p. 76).

É assim que o PME se materializou na escola, mas não exclusivamente nela, visando propiciar a formação integral de crianças, adolescentes e jovens; a garantia da proteção e assistência social (BRASIL, 2007b); a melhoria da aprendizagem; a promoção do diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; o enfrentamento da violência, a integração entre escola e comunidade (BRASIL, 2010).

Esse cenário educativo incluía "macrocampos" do conhecimento que, considerando as peculiaridades do território, possuíam orientações para as escolas do campo e urbanas (BRASIL, 2014b), a partir da realidade da comunidade na qual a escola estivesse inserida, do entrelaçamento entre diferentes culturas, saberes, identidades, valorizando a diversidade, relacionando os "saberes comunitários" e os "saberes escolares", o que revelava uma proposta de educação integral intercultural:

> A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relação de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção a outra e se completarem (BRASIL, 2009b, p.21).

Silva e Silva (2014) afirmam que a centralidade nas diferenças culturais no PME teve influência do escolanovismo pragmatista de Anísio Teixeira, inspirado em Dewey. Contudo, os temas "diferença" e "diversidade" assumiram um tom pós-moderno nesse Programa, sem que houvesse um questionamento das condições materiais que historicamente condicionaram as políticas de silenciamento e exclusão, as quais buscava combater.

Na mesma direção, Libâneo (2016), ao analisar o PME, evidencia que a proposta de educação integral e (m) tempo integral preconizada pelo *Programa*, tratava-se de uma estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham afetar a ordem social e política, sob o discurso de que Estado divida, com a sociedade e as comunidades, as responsabilidades pela escola pública, assim como a associação do uso da escola para controle político e social, secundarizando o processo de ensino aprendizagem, as questões de conteúdo e de método, promovendo o desfiguramento do espaço escolar.

Essa tendência é evidenciada também na atuação dos agentes educativos do Programa, como monitores, educadores populares, estudantes em processo de formação docente, estudantes de EJA e do Ensino Médio e agentes culturais que fossem referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos, na forma de um trabalho voluntário[4] o que, além de acarretar a emergência de novos sujeitos docentes[5] e uma

---

4 Sob regência da lei n. 9.608, de 1998, que dispõe sobre voluntariado Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 12 set. 2014.

5 O termo "sujeitos docentes" foi definido na pesquisa Trabalho Docente Educação Básica no Brasil desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) para se referir aos profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência (GESTRADO/UFMG, 2010).

nova divisão técnica do trabalho na escola, submeteu a promoção da educação integral a um pessoal menos especializado e mal remunerado (CLEMENTINO, 2013). Já a coordenação ficava por conta do professor comunitário, que se tratava de um professor do quadro efetivo da rede de educação que aderisse ao *Programa*, com preferencialmente 40 horas semanais (BRASIL, 2009a). Coerentemente com premissas de organismos internacionais, a "comunidade" é compreendida como colaborativa, como se houvesse uma relação harmônica entre Estado, mercado e sociedade civil e como se a sociedade civil não integrasse o Estado. Entendemos que esse potencial colaborativo da sociedade civil compõe as estratégias do Estado voltadas para o aprimoramento dos mecanismos de hegemonia, difundindo-as como confiáveis para a redução das mazelas sociais.

Nesse contexto, o equilíbrio social, a estabilidade política, a boa governança e o desenvolvimento econômico ficam mais à mercê do capital social, ou seja, de uma "cultura cívica" baseada nas relações de solidariedade, de cooperação dos cidadãos, com vistas ao alargamento do acesso dos mais pobres aos bens socioemocionais já disponíveis na sociedade, aos valores afetivos, fortalecendo os laços de confiança entre indivíduos e instituições, numa conjugação de esforços conjuntos. Essa ideia aposta na vocação produtiva disponível em cada grupo, comunidade ou zona de pobreza localizada, por meio da promoção do desenvolvimento das capacidades produtivas ou, ainda, no alívio do problema com políticas de ação afirmativa e compensatória (MOTTA, 2012).

Em que pese à implementação do PME, assim como outras políticas e programas instituídos, que visavam a diminuição das desigualdades educacionais e sociais observadas no contexto escolar durante os governos de Lula e Dilma Rousseff, percebe-se também, no sistema educacional brasileiro, a intensificação de medidas educativas pautadas na eficiência e eficácia dos seus serviços, contrariando o sentido inclusivo das citadas políticas (CLEMENTINO, 2019, p. 22). Tanto é que eram as escolas com menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), maior participação dos estudantes no *Programa* Bolsa Família, e estudantes com problemas de aprendizagem, evasão, repetência e defasagem idade-ano que tinham prioridade de implementação do Programa (BRASIL, 2014b). Posteriormente, a Resolução n. 2, de 2016 (BRASIL, 2016c) dispôs a adesão ao PDDE em fases, sendo que a primeira englobava escolas com menor rendimento na Prova Brasil.

Nesse sentido, observamos no PME, a partir da ideia de uma educação mais ampla e ligada à vida, tanto pretensões ligadas à proteção social, justificadas pela equação "proteger e educar" (SILVA E SILVA, 2014, p. 118), quanto de incidência nas melhorias dos indicadores educacionais, o que configura a dita educação integral do *Programa* como estratégia.

Todavia, observa-se uma ruptura do modelo de formação integral que vinha se configurando com o PME com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, sem comprovação de crime de responsabilidade fiscal, empossando o então vice-

presidente Michel Temer.

3 | *PROGRAMA* NOVO MAIS EDUCAÇÃO: NOVA (CON)FORMAÇÃO?

É nesse contexto que o Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído pela Portaria n. 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016), no seio da Secretaria de Educação Básica (SEB), mudando totalmente sua natureza, pondo fim à política de educação integral vigente e se tornando mais um instrumento das políticas de resultados, ao ter seu objetivo deslocado para a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Para isso, buscou a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016), "otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola".

A fim de justificar as áreas do conhecimento a serem contempladas, a referida Portaria faz alusão ao inciso I do art. 32 da LDB, Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

As áreas enfatizadas no *Programa* são explicitadas no Art. 1 do Cap. I da Portaria, quando esta determina, como objetivo, a melhoria da aprendizagem em Português e Matemática no Ensino Fundamental. O parágrafo único desse mesmo artigo demarca que o *Programa* abrangerá o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte. É uma das finalidades do PNME, conforme o Art. 2 desse mesmo capítulo, a alfabetização, a ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico.

Compete aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao PNME, de acordo com o Art. 6 do Cap. IV da Portaria, articular as ações do *Programa* com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com a política educacional da rede de ensino. Às escolas compete, dentre outras funções, conforme o Art. 7 do Cap. IV, a articulação das ações do *Programa*, com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

No item III do Art. 4 do Cap. III, a Resolução 5, de 2016 (BRASIL, 2016b) prevê no § 2º que as escolas que ofertarem cinco horas de atividades complementares por semana realizarão duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com duas horas e meia de duração cada. No § 3º ainda indica que as escolas que ofertarem quinze horas de atividades complementares por semana realizarão duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com quatro horas de duração cada, e outras

três atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas sete horas restantes. No entanto, podemos questionar se tais “atividades complementares”, também não possuem caráter pedagógico como Português e Matemática.

As atividades complementares são secundarizadas tendo em vista que, caso a escola opte por desenvolver o *Programa* ampliando o tempo escolar de modo a totalizar o mínimo de cinco horas semanais, deverá ofertar somente o acompanhamento pedagógico, o qual se constitui por atividades de Português e Matemática, o que nos faz concluir que a finalidade formativa do PNME não está voltada para uma formação humana multidimensional, mas sim para uma formação escolar que valoriza áreas preconizadas nas avaliações externas.

Isso pode ser observado se consideramos que nas justificativas para implantação do *Programa* a Portaria 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016a) indica o não alcance das metas do IDEB por muitas escolas do Ensino Fundamental no Brasil. É, pois, uma das finalidades do PNME, conforme o Art. 2 do Cap. I, a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; como também a melhoria dos resultados de aprendizagem do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais. Faz parte, ainda, das diretrizes do *Programa*, o atendimento prioritário das escolas com piores indicadores educacionais e o atendimento de alunos e escolas de regiões mais vulneráveis (Cap. III)

Essa proposta parece se aproximar da proposta formativa que tem pautado a educação no Brasil nos últimos anos e que tem como base as avaliações externas. Nesse sentido:

> O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico”, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o ***domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas*** – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e ***não o currículo prescrito, a base nacional comum,*** que definem o que será considerado como “básico” (FREITAS, 2014, p. 1089).

Também seguindo a tendência do descompromisso do Estado para com uma educação de qualidade, é válido destacar que no âmbito do PNME, como competência das escolas cabe a elas, ainda, conforme a Portaria n. 1.144/2016 (BRASIL, 2016a), a mobilização e o estímulo da comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa (Art. 7 do Cap. IV).

É necessário reconhecer a potencialidade, via articulação com o projeto pedagógico da escola, da utilização de espaços extraescolares com vistas a uma educação que dialogue

com a realidade dos alunos. Entretanto, é preciso cuidado para não se deslegitimar a escola como instância educativa, “do aluno e para o aluno” (CAVALIERE, 2007, p. 1031), como se ela “não tivesse jeito”, como se fosse tão fracassada e desinteressante que, para a educação fazer algum sentido para os alunos, fosse necessário sair dela.

Vale dizer que, no âmbito pedagógico, ressaltam-se duas diretrizes do *Programa* presentes na Portaria n 1.144, de 2016 (BRASIL, 2016a) que preveem, respectivamente, a integração das atividades ao projeto político pedagógico da escola e a integração do *Programa* à política educacional da rede de ensino, de acordo com o Art. 4 do Cap. III.

Apesar de oferecer um leque amplo de possibilidades de atividades complementares, desconsidera-se a realidade da escola pública brasileira, visto que a viabilidade de muitas perpassam por espaços apropriados, material de consumo, profissionais com grau de qualificação elevado, o que também eleva o custo, ou seja, as atividades propostas pelo *Programa*, em boa medida, representam letra morta, não possuem efetividade prática.

Por fim, ressaltamos que a participação comunitária na escola, a parceria com outras instituições sociais, bem como o incentivo ao trabalho voluntário foram ideias implantadas dentro de uma perspectiva ainda pouco comum à realidade educacional brasileira. Nesse sentido, os riscos de fragmentação e perda de direção que essas formas alternativas de ampliação da jornada escolar podem provocar devem ser considerados, dado um sistema educacional ainda frágil institucional e materialmente falando, como o existente no Brasil (CAVALIERE, 2011).

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensejando a ideia de uma educação integral e (m) tempo integral, o PME buscava formalizar uma concepção de educação intercultural, multisetorial e de proteção social. Por meio das análises, constatamos que a incidência na melhoria dos resultados das avaliações externas, afinada com uma concepção eficienticista de educação foi indicada no PME, mas já no PNME este passa a ser o foco central (nesse caso somente por meio da complementação da carga horária), indicando um suposto aprofundamento da aproximação das políticas educacionais do Brasil com as demandas postas pelos organismos internacionais voltadas para a formação de mão de obra barata para atender aos interesses imediatos do capital.

Interessante a constatação, a partir de uma pesquisa da Fundação Itaú Social e do Banco Mundial, publicada no jornal eletrônico “O Estadão”, em 2015, de que o PME não estava gerando a melhora das notas dos estudantes, em especial na disciplina de matemática. A matéria menciona que “existe reconhecimento da eficácia do *Programa* na ampliação de repertório sociocultural de alunos”, mas, ao que nos parece, outros pontos deveriam englobar essa eficácia.

A referida matéria ainda divulgou a resposta do MEC à pesquisa, informando

que o novo ministro da Educação, à época, Aloizio Mercadante, preconizaria, a revisão do *Programa Mais Educação*, valorizando os conteúdos voltados para a melhoria do aprendizado em Português e Matemática. É sob a gestão de José Mendonça Filho no MEC, com o golpe que destituiu o mandato presidencial de Dilma Rousseff, que a proposta de política pública de ampliação da jornada escolar brasileira foi remodelada, sob o viés do "*Programa Novo Mais Educação*", coadunando com a proposta de Mercadante na resposta à pesquisa do Itaú Social e Banco Mundial.

Neste sentido, o *Programa Novo Mais Educação* não pressupõe uma formação mais ampla aos filhos dos trabalhadores, na medida em que fica evidente a preocupação marcadamente com a instrumentalização dos alunos ao enfatizar Português e Matemática como elementos centrais no processo formativo por meio de mais tempo na escola. Em vista disso, reafirmamos que tal preocupação se articula com as novas demandas dos setores produtivos que, diante da dificuldade de reprodução extensiva do capital, direcionam suas ações para os países de economias periféricas, sobretudo no campo educacional, com o intuito de criar uma nova sociabilidade e, consequentemente formar, desde os anos iniciais, numa lógica que privilegia aspectos que vão ao encontro de seus interesses.

Com relação às convergências entre os programas supracitados, em ambos detectamos o incentivo à divisão de tarefas entre escola e sociedade, principalmente no que diz respeito ao incentivo ao voluntariado para o oferecimento das atividades. A absorção por esses *Programas* de docentes sem formação específica, por meio da realização de contratos precários de trabalho, além de contribuir para a desvalorização profissional docente, comprometem o objetivo da educação integral. Assim sendo, destacamos que esta forma de estabelecer a relação escola/sociedade tem contribuído para desfigurar a instituição escolar de seu aspecto formativo pedagógico, desconsiderando a necessidade da competência facultada pela natureza do trabalho docente, que requer formação específica e criteriosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de novembro 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em 13/05/2019.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 13/05/2019.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 13/05/2019.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e da outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 13/05/2019.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 13/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação -** Manual passo a passo. Brasília, D.F: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em 13/05/2019.

BRASIL, Ministério da Educação: **Programa Novo Mais Educação**: Documento orientador – Adesão – versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50045-programa-novo-mais-educacao-documento-orientador-out2016-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mai. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação: Manual operacional de educação integral 2014. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113>. Acesso em 13/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação-** Rede de Saberes Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em 13/05/2019.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 13/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF; MEC. 2007c. P. 1-43.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13/05/2019.

BRASIL, **Resolução nº 2, de 14 de abril de 2016.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 03 de maio de 2016c. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br> Acesso em 15/05/2019.

CAVALIERE, A. M. V. Políticas Especiais no Ensino Fundamental. In: FONTOURA, Helena Amaral. (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 104-121. Disponível em: < http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>. em Acesso em 13/05/2019.

_______. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade** (impresso), Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 1015-1035. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em Acesso em 13/05/2019.

CLEMENTINO, A. M.. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff**: o Ideb e o Programa Mais Educação.2019. 269 p.. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

_______. **Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral:** Um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral. 2013.188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) **-** Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 35, 2014. p. 1085-1114. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em 13/05/2019.

GABRIEL, C. T; CAVALIERE, A. M. V. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam a um programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GESTRADO. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil**: Relatório Final da Pesquisa. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2010. 87p. Relatório.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** (impresso), v. 46, 2016, p. 38-62.

MOTTA, Vania. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. v. 1. 310p.

SILVA, B. A. R. da. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ).** 275 fls. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/dissersandraramaldo.pdf>. Acesso em 13/05/2019.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p. 95-126, 2014. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a05v30n1.pdf >. Acesso em 13/05/2019.

CAPÍTULO 16

PROPOSTAS DE INSTRUMENTOS MEDIACIONAIS PARA FOMENTAR A QUALIDADE DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE DE SALA DE AULA VIRTUAL

Data de aceite: 22/01/2021

Fernanda Maria Furst Signori
Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF Escola Técnica de Planaltina, Equipe EAD
Brasília - Distrito Federal
http://lattes.cnpq.br/7044457163603068

Alexsandro Barreto Gois
Universidade de Brasília UnB - Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Brasília - Distrito Federal
http://lattes.cnpq.br/7720139544856487

RESUMO: No ambiente virtual de aprendizagem (AVA) MOODLE as habilidades sociais dos indivíduos são comumente exercidas por meio da linguagem escrita, pois a comunicação é predominantemente textual. Dessa forma, o professor não tem acesso direto aos recursos verbais e não verbais dos alunos e assim, não consegue decodificar as dificuldades e necessidades individuais deles; o que dificulta o processo de interação, prejudicando a qualidade das relações interpessoais que acaba por interferir negativamente no desempenho dos alunos. Por meio de uma pesquisa qualitativa explicativa, demonstrou-se como a implementação de encontros virtuais ao vivo pelo GOOGLE MEET possibilitou uma maior interação entre professor-aluno; aluno-aluno e aluno conteúdo trabalhado; contribuindo para a mudança de um comportamento passivo dos alunos, direcionando-os para um real potencial de aprendizado, formulação de ideias e solução de problemas.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente de Aprendizagem Virtual; Relacionamentos Interpessoais; Educação Online; Interação; Processo Dialético

PROPOSALS OF MEDIATIONAL INSTRUMENTS TO PROMOTE THE QUALITY OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN THE VIRTUAL CLASSROOM ENVIRONMENT

ABSTRACT: In moodle virtual learning environment (AVA) individuals' social skills are commonly exercised through written language, as communication is predominantly textual. Thus, the teacher does not have direct access to the verbal and nonverbal resources of the students and thus cannot decode their individual difficulties and needs; which hinders the interaction process, impairing the quality of interpersonal relationships that ends up negatively interfering in the students' performance. Through an explanatory qualitative research, it was demonstrated how the implementation of live virtual meetings by GOOGLE MEET enabled a greater interaction between teacher-student; student-student and student content worked; contributing to the change of passive behavior of students, directing them to a real potential for learning, formulating ideas and problem solving.

KEYWORDS: Virtual Learning Environment; Interpersonal Relationships; Online Education; Interaction; Dialectical Process.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância, formalmente definida como Educação Online, está ligada à interação entre pares e à construção do conhecimento em conjunto, mediado pela tecnologia.

Quando falamos em aprendizagem e interação mediados por diferentes Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), referimo-nos aos tipos de relações que aparecem em situações formais de ensino e aprendizagem, tais como: os momentos em que o professor explica o conteúdo, ao realizar a mediação com os alunos e, quando os alunos interagem apresentando trabalhos em grupo; contudo, sob a ótica do espaço online, como no caso dos Fóruns de Discussão.

Prette e Prette (2007) argumentam que a interação social requer muitas habilidades, que são componentes da competência interpessoal necessária para o envolvimento em várias etapas de qualquer processo produtivo. Essas habilidades referem-se à capacidade de ampliação da percepção social, flexibilidade, autoconhecimento, solicitar e oferecer *feedback,* além do que envolve o relacionamento afetivo como: amizade, informalidade, incentivo e agradecimento, definido por Moran (1994) como o clima de acolhimento, empatia, inclinação e compreensão consigo, com os outros e com o objeto do conhecimento.

No ambiente de sala de aula, as informações e a comunicação ocorrem por meio das relações interfuncionais entre pensamento e linguagem, que de acordo com Vygotsky são carregadas de significados e manifestas nas relações interpessoais a depender da dimensão pessoal (conhecimento, sentimento), dimensão social (cultura, ética) e dimensão situacional (contexto no qual ocorrem) (VYGOTSKY, 2007). Mas, e quando estas relações interfuncionais ocorrem a distância, mediadas pela tecnologia?

1.1 Como as relações interpessoais ocorrem na educação online

Na Educação Online, as habilidades sociais dos indivíduos são comumente exercidas por meio da linguagem escrita, pois a comunicação é predominantemente textual. Assim, a linguagem utilizada adapta-se ao meio no qual os indivíduos estão inseridos, firmando as relações interpessoais (VENTURA, 2009). Dessa forma, a tecnologia proporciona que os alunos utilizem, para se expressar: de símbolos (emoticons), recursos textuais disponíveis no editor de texto, imagens e vídeos. Mas, há também recursos tecnológicos como webcameras, microfones e outros, que estejam disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), contribuindo para a interação social, enquanto função primordial da fala.

Para Vygotsky, é o pensamento verbal que nos ajuda a organizar as ideias no campo do conhecimento; assim, a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por conceitos relacionados à linguagem. Portanto, partindo do pressuposto de que pela escrita não nos expressamos tão claramente, como

quanto pela fala; pois esta é o sistema mediador que traz consigo os aspectos afetivos, intelectuais e os impulsos carregados de sentidos e significados daquele que se expressa (DE OLIVEIRA, 2010), propõe-se que as atividades de discussão e debate de temas, como ocorre nos Fóruns de Discussão, possibilitem aos participantes interagirem entre si e com o professor por meio da oralização em tempo real.

1.2 O uso da dialética como instrumento mediador das relações interpessoais no ambiente de sala de aula online

O desenvolvimento de novas tecnologias suplantou um sistema global de rede de computadores interligados, onde a internet possibilitou acesso a uma vasta rede de informações em tempo real, agilizando e facilitando a prestação de serviços e a própria comunicação entre as pessoas que se encontram distantes fisicamente umas das outras.

Desta maneira, o ciberespaço passou a ser considerado como espaço permeado por práticas sociais, onde a materialidade das relações humanas codifica-se na linguagem, evidenciando o poder de interação que dispensa o contato presencial.

Ao transpor as relações sociais, educativas e de trabalho para o espaço virtual, surgem questionamentos políticos e epistemológicos capazes de integrar a experiência empírica a novos caminhos que podem significar mais que utilizar diversos tipos de instrumentos, de softwares projetados para executar um grupo de funções, tarefas ou atividades coordenadas; requer transformar atitudes (GATTI, 2001).

Atitudes estas, que podem ser trabalhadas por meio da dialética, popularmente definida como uma discussão argumentativa entre duas ou mais pessoas, que possuem diferentes pontos de vista sobre um mesmo conceito. Esta dinâmica de busca pela verdade por meio da exposição das ideias pode ser estabelecida utilizando o método socrático de pergunta e resposta (FERREIRA, 2013) como ocorre no Fórum de Discussão, afim de estabelecer uma relação de troca entre os indivíduos, sem que suas singularidades sejam anuladas; como demonstra a figura, sobre o Processo Dialético de Hegel:

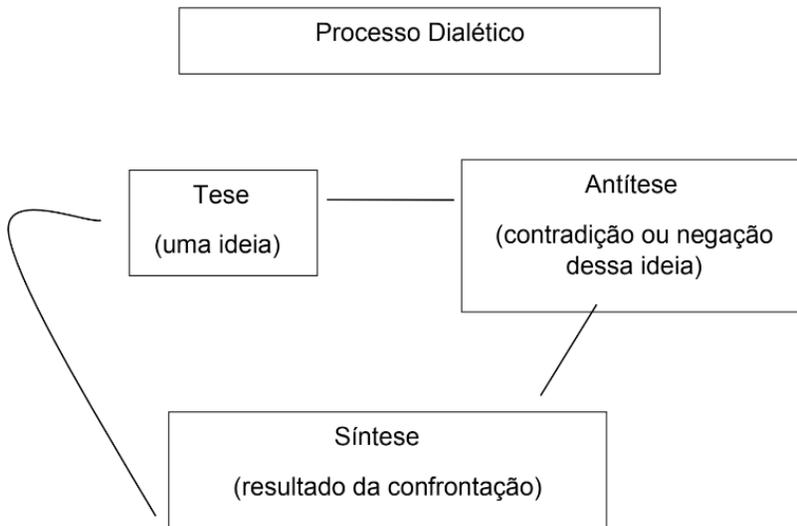



FIGURA 1: Diagrama explicativo sobre o processo dinâmico do conhecimento a partir do sistema da dialética.

Hegel, importante pensador da filosofia contemporânea, definiu o sistema da dialética a partir do processo dinâmico de relação de ideias contra argumentativas, onde uma ideia sobre determinado assunto é apresentada (tese), uma outra ideia é contra apresentada (antítese) e uma reformulação é sintetizada (síntese), sendo que a partir do momento que a síntese se torna uma nova tese, o ciclo dialético recomeça (FERREIRA, 2013) e assim, a dinâmica entre os indivíduos e o meio que os circunda fomenta a construção do conhecimento, que passa a ser significativo, quando os indivíduos envolvidos passam a diferenciar os novos conceitos dos conceitos prévios, associar os atributos do novo conceito com as hipóteses formuladas e, finalmente, representar o novo conceito por meio da linguagem simbólica (MOREIRA, 2010).

1.3 Proposta para aprimoramento das relações interpessoais no ambiente de sala de aula online

Há no mercado diversos *softwares* que possibilitam fomentar a qualidade das relações interpessoais no ambiente de sala de aula virtual, com os quais as aulas teóricas e de resolução de exercícios podem ser realizadas pelo professor por meio de gravações ao vivo, onde os alunos participam por meio de *chats.* Mas, para que os alunos não percam a linha de raciocínio rápido e possam se expressar de maneira espontânea; baseada na Teoria da Linguagem de Vygotsky, a qual coloca que ao falar e interagir conseguimos resolver problemas, expor ideias abstratas e concretas com diferentes significações que representam experiências e pensamentos sobre algo (VYGOTSKY, 2007), a proposta

de que os Fóruns de Discussão tenham este espaço de conversação oralizada entre os membros participantes: alunos e professor, permite um espaço mais dinâmico e atrativo para os alunos, incentivando a participação efetiva e significativa.

Uma vez que, o desenvolvimento intelectual acontece, quando a fala e a atividade prática se unem, passando a servir ao intelecto, tornando-o verbalizado. Fóruns de Discussão realizados em tempo real, onde o aluno dispõe de um espaço para externalizar a linguagem internalizada (aquilo que pensa) ao ler a pergunta e as respostas dos colegas a serem comentadas, proporcionam uma construção do conhecimento mais interativo, responsivo e significativo.

A dinâmica da interatividade em uma sala de aula virtual ocorre como em uma sala de aula presencial, com hora marcada para a entrada e participação concomitante dos estudantes, professor e/ ou tutor; onde é possível ver uns aos outros e/ ou ouvir suas vozes durante um ato de resposta à pergunta ou tema apresentado no Fórum de Discussão. No entanto, no ambiente de sala de aula virtual, o uso das tecnologias de virtualização de plataformas faz-se necessário, enquanto instrumento mediador nessas relações interpessoais.

Um espaço virtual com transmissão em tempo real anexo ao ambiente de sala de aula online, permite aos participantes interagir entre si, por meio da fala em tempo real, a partir de smartphones, tablets ou computadores.

Este modelo de Fórum de Discussão associado ao encontros síncronos para Webrevisão permite que os participantes, ao utilizarem da fala, exponham seus pensamentos instantaneamente, de modo que o professor perceberá claramente o viés do pensamento dos seus alunos, fomentando as discussões acerca do assunto; evitando, assim, o plágio nas respostas e os comentários sem relevância sobre as respostas dos demais participantes. Portanto, ao conversar oralmente com os alunos, o professor/ tutor poderá utilizar-se da retórica para estimular a participação ativa e o aprendizado significativo de seus alunos.

Sendo assim, diante a problemática sobre a morosidade dos alunos em participar das atividades nos Fóruns de Discussão e a dificuldade outrora apresentada pelos mesmos nas atividades avaliativas; com o objetivo de promover a Qualidade nos Relacionamentos Interpessoais entre professor-aluno e aluno-aluno, os pesquisadores promoveram, além das discussões escritas nos Fóruns temáticos, encontros virtuais ao vivo para revisão da literatura, possibilitando um momento de troca entre os participantes; a fim de fomentar o processo de ensino-aprendizagem a distância, tornando-o mais significativo ao aluno.

A escolha dos pesquisadores em promover a qualidade das relações interpessoais na sala de aula virtual por meio de encontros síncronos de imagem e som justifica-se na concepção construtivista, onde o aprender constitui-se na elaboração e construção do saber mediante a interação professor-aluno, aluno-aluno e entre os alunos e os conteúdos de aprendizagem; sendo as atividades o meio pelo qual as comunicações são estabelecidas

(ZABALA, 1998) e o processo dialético síncrono o instrumento capaz de valorizar a objetividade do sujeito, trabalhando as diferenças e estabelecendo vínculos (SILVA, 2001).

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa educacional encontra-se relativamente consolidada com a cobertura de temas heterogêneos, que produzem impactos na realidade educacional brasileira. Assim, construir o objeto de pesquisa na área educacional é um trabalho que reflete questionamentos epistemológicos capazes de interagir com a experiência empírica de sala de aula.

De acordo com Sposito (1997, apud SILVA, 2001) as linhas de pensamento que envolvem os critérios que definem e formulam o problema a ser pesquisado sob uma abordagem metodológica compete ao pesquisador, que deve recorrer à observação e à reflexão das situações problema, com o intuito de gerar conhecimento científico e criar condições que permitam transformar atitudes.

Dessa forma, como uma tentativa de conectar ideias que expliquem as causas e os efeitos (GIL, 2010) da qualidade das relações interpessoais ao aumento das participações nos Fóruns de Discussão, o objetivo desta pesquisa é ser explicativa; com o uso de técnicas qualitativas – as quais focam na experiência das pessoas e seu respectivo significado em relação a um determinado evento (SKINNER; TAGG; HOLLOWAY, 2000) - para a apresentação dos resultados.

Participaram da pesquisa alunos de um Curso Técnico Subsequente e alunos de um Curso Superior cujas disciplinas foram ministradas na plataforma MOODLE e os encontros virtuais ao vivo pelo GOOGLE MEET.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O fazer pedagógico precisa ser fundamentado na compreensão de aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, éticos e culturais; constituindo uma prática contextualizada que favoreça diversas construções no processo de ensino-aprendizagem (COLLELO, 2001).

Dessa forma, a partir do momento que fora identificado nas classes dos pesquisadores, que os alunos estavam se afastando das atividades assíncronas como o Fórum de Discussões, participando com morosidade ou apresentando respostas redundantes, tais como: “Concordo!” “Muito boa resposta!” “É assim mesmo!” dentre outras; os pesquisadores despertaram para a necessidade de resgatar estes alunos ao verdadeiro significado do aprender: o aprimoramento dos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de competências, onde a participação ativa do aprendiz torna o processo significativo.

Ficou estabelecido um encontro síncrono ao vivo dos professores com suas respectivas turmas pelo GOOGLE MEET, onde o professor com a utilização de slides ou quadro interativo apresentava o conteúdo da semana, comentava sobre as participações no Fórum temático e abria o espaço para a fala e expressividade dos alunos.

A priori, os alunos apresentaram-se mais retraídos nas suas participações ao vivo, com um semblante sério e poucas falas. Contudo, à medida que os encontros ao vivo se tornaram mais frequentes, possibilitando que os alunos se conhecessem e conhecessem os professores, dessem uma identidade àquele nome e àquela foto do perfil no MOODLE, as solicitações para o espaço de fala tornaram-se mais frequentes, o que consequentemente contribuiu para que as mensagens postadas nos Fóruns de Discussão se tornassem mais elaboradas e interativas.

Ao término das Disciplinas, os pesquisadores receberam *feedbacks* dos seus alunos, citando o quanto este novo recurso didático utilizado nas aulas virtuais foi importante para o aprendizado e para sentirem-se pertencentes no processo: "Profº passei por aqui para agradecer a explicação que você deu na webrevisão! Fui eu que havia perguntado no Fórum."; "Essa sua preocupação de ler e comentar o que achou importante e fazer-nos refletir faz toda diferença professora, sinto-me como se fossemos amigas"; "Boa tarde professora, quero agradecer pela sua dedicação você sempre participando e interagindo muito procurando dá atenção a cada aluno"; "Eu tenho muito que agradecer, suas aulas foram importante na minha vida hoje eu tenho outra visão das coisas, estou até participando fórum mais que antes eu ficava perdida"

Nota-se que a transmissão da informação, utilizando-se da imagem e som, contribuiu para que as relações interpessoais, as quais trazem implícitas características e dimensões carregadas de sentidos e significados (SARAIVA, et al., 2006) como: a entonação da voz, imagens e o contato face a face, possibilitasse com que a mensagem transmitida anteriormente, na sua forma unicamente escrita, passasse a ter um significado comum para o emissor e para o receptor (KOHN, MORAES, 2007), fomentando a qualidade nas relações interpessoais no ambiente de sala de aula virtual e transformando a visão inicial dos alunos sobre seu papel na aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ambiente virtual (AVA) o professor não tem acesso direto aos recursos verbais e não verbais dos alunos e, assim, não consegue decodificar as dificuldades e necessidades individuais deles; o que dificulta o professor ajustar o processo de interação. Sendo a interação professor-aluno e aluno-aluno um processo complexo, que interfere significativamente no Processo ensino-aprendizagem - no sentido de que as interações representam essencialmente um contingente de ordem pedagógica. O desafio está, então, em tornar estas comunicações em algo construtivo para a aprendizagem colaborativa

tecnologicamente mediada.

Mesmo sendo virtual, o cenário educativo é vivo, flexível, dinâmico e as conexões vão se estabelecendo por diferentes demandas, as quais afetam uns aos outros (SARAIVA et al., 2006). Dessa forma, o professor Ead, além de sanar dúvidas operacionais, de conteúdo, avaliativas, de promover ações para a interação e a colaboração de todos no ambiente virtual de aprendizagem, também precisa mostrar-se presente a seus alunos.

O resultado positivo com o aumento da participação e do entusiasmo dos alunos na sala de aula virtual MOODLE deu-se pela integração com os encontros ao vivo pelo GOOGLE MEET, onde foi possível os alunos conhecerem uns aos outros e interagirem de maneira síncrona, criando vínculos e portanto promovendo a Qualidade das Relações Interpessoais que por si contribuiu para a mudança de um comportamento passivo dos alunos, direcionando-os para um real potencial de aprendizado, formulação de ideias e solução de problemas.

REFERÊNCIAS

COLELLO, S.M.G. Educação e Intervenção Escolar. In. Revista Internacional d`Humanitats, n.4, Barcelona/ São Paulo: Mandruvá, 2001. Disponível em: http://www.hottopos.com/rih4/silvia.htm Acessado em: 12 de outubro de 2020.

DE OLIVEIRA, M.K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: SCIPIONE, 2010.

FERREIRA, F.G. A DIALÉTICA HEGELIANA: UMA TENTATIVA DE COMPREENSÃO. Rev. Estudos Legislativos, Porto Alegre, ano 7, n. 7, p. 167-184, 2013.

GATTI, A.B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. Cadernos de Pesquisas, n.113, p.65-81, 2001.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

KOHN, Karen; de MORAES, Cláudia Herte. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, 2007.

MORAN, J.M. Interferências dos Meios de Comunicação no Nosso Conhecimento. Revista INTERCOM: revista brasileira de comunicação, São Paulo, v. 17, n. 2, jul./dez. 1994.

MOREIRA, M.A. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. São Paulo: Centauro, 2010

PRETTE, A.D; PRETTE, Z.A.P.D. Psicologia das Relações Interpessoais: vivências para o trabalho em grupo. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

SARAIVA , L. M.; PERNIGOTTI, J.; BARCIA, R. M.; LAPOLLI, E. M. Tensões que afetam os espaços de educação a distância. In: Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v.11, n.3, p. 483-491, set/dez. 2006. http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a03.pdf.

SILVA, E.A. Evolução Histórica do Método Científico – desafios e paradigmas para o século XXI. In Economia & Pesquisa, v.3, n.3, p.109-118, 2001.

SKINNER, D.; TAGG, C.; HOLLOWAY, J. Managers and research: the pros and cons of qualitative approaches. Management Learning, v. 31, n. 2, p. 163-179, 2000.

VENTURA, P.P.B. Comunidades de Aprendizagem em Cursos a Distância: investigando as relações sociais em ambientes virtuais. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2009, Fortaleza, BR-CE. Disponível em: http://www.tede.ufc.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=2686. Acesso em: 16 de novembro de 2020.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 17

SOBRE SINCRONIAS, ENCONTROS E AFETOS – O MUNDO ENQUANTO SALA DE AULA OU A SALA DE AULA É O MUNDO

Data de aceite: 22/01/2021

Data de submissão: 16/11/2020

Angela Zamora Cilento
Professora de Filosofia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Campus Higienópolis
São Paulo, SP, Brasil
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=5C0CC26CD5055F937B8B72F5B36027B8

Palestra apresentada na Semana de Filosofia da Universidade Presbiteriana Mackenzie de 2018. Artigo publicado nos Anais do 9. Colóquio Internacional de Filosofia e Educação. http://www.filoeduc.org/9cife/adm/trabalhos/diagramados/TR113.pdf

> "O mundo é tão vazio se pensarmos apenas em montanhas, rios e cidades. Mas conhecer alguém aqui e ali que pensa e sente como nós, e que embora distante, está perto em espírito, eis o que faz da terra um jardim habitado." GOETHE.

RESUMO: À luz das ideias de Lyotard, Henri Lefebvre e Renato Carmo procuramos trazer o cenário extremamente complexo da contemporaneidade que pode ser compreendido enquanto 'espaço compósito' – o que também não esgota as possibilidades de sua interpretação, mas a elucida sem a adoção de uma perspectiva redutora. Para Carmo: "O espaço (...) deve ser visto como um campo de tensões no qual os vários segmentos que o constituem tanto colidem como se associam." (CARMO, 2008). Ora, este campo de tensões que está presente em um certo no espaço, provoca afecções e afetos nos os sujeitos, a tal ponto que somos levados a pesquisar sobre a importância da educação enquanto formadora de valores que contribuam para a construção de uma sociedade civil mais humana e igualitária, bem como nos provoca ao estudo sobre os afetos, em especial das acepções de Nietzsche e Espinosa. Dentro desta perspectiva, se entendermos que a sala de aula é um microcenário deste mundo – campo de tensões que envolvem sujeitos em formação, as assimetrias que são próprias deste espaço devem ser detectadas, compreendidas e trabalhadas a fim de que possam proporcionar encontros alegres. Procuramos discorrer sobre o conceito de espaço compósito aliado às reflexões de Lyotard e Henri Lefebvre sobre a cidade. A seguir, levantamos algumas ideias de Espinosa e Nietzsche sobre as afecções e os afetos, para que, por fim, de posse destes conteúdos possamos criar possibilidades dentro do espaço escolar que configurem a formação de sujeitos cujos valores promovam o respeito à alteridade. São os encontros alegres que aumentam a vontade de vida e "faz da terra um jardim habitado", nas palavras de Goethe. Neste sentido, o PIBID em nossa Instituição procura tratar do ensino de filosofia por meio da sensibilização estética que, com suas possibilidades de intervenção, tem criado oportunidades para este tipo de encontro.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço Compósito, Afetos,

Espinosa, Nietzsche, PIBID.

ABSTRACT: In the light of the ideas of Lyotard, Henri Lefebvre and Renato Carmo we seek to bring the extremely complex contemporary scenario that can be understood as a 'composite space' - which also does not exhaust the possibilities of its interpretation, but elucidates it without adopting a perspective reductive. For Carmo: "Space (...) must be seen as a field of tensions in which the various segments that constitute it both collide and associate." (CARMO, 2008). Now, this field of tensions that is present in a certain space, causes affections and affections in the subjects, to the point that we are led to investigate the importance of education as a maker of values that contribute to the construction of a more civil society. human and egalitarian, as well as provokes us to study about affections, especially the meanings of Nietzsche and Espinosa. Within this perspective, if we understand that the classroom is a microcenary of this world - a field of tensions involving subjects in training, the asymmetries that are characteristic of this space must be detected, understood and worked on in order to provide happy encounters. We seek to discuss the concept of composite space combined with the reflections of Lyotard and Henri Lefebvre on the city. Next, we raise some ideas of Espinosa and Nietzsche about the affections and affections, so that, finally, with the possession of these contents we can create possibilities within the school space that configure the formation of subjects whose values promote respect for otherness. These are the happy encounters that increase the will to life and "make the land an inhabited garden", in the words of Goethe. In this sense, PIBID in our institution seeks to address the teaching of philosophy through aesthetic awareness that, with its intervention possibilities, has created opportunities for this type of meeting.
KEYWORDS: Composite Space, Affection, Espinosa, Nietzsche, PIBID.

1 I INTRODUÇÃO

Tempestade. Mas ela não cai só sobre mim. Cai sobre a nação. Cai no planeta que, em chamas, pede socorro. Mundo de famintos e de muitos famintos que se alimentam de mortos vivos. Famílias inteiras desempregadas. Privatizações e fusões. Mudanças nos regimes de trabalho e da própria legislação. Guerras e refugiados. Legitimação da desigualdade crescente e os sobreviventes iludidos acreditam pertencerem à classe dominante, se acreditam invulneráveis à tais mudanças. Mais impostos e cobranças. E a montanha de catástrofes pessoais e coletivas vão crescendo irremediavelmente "até o céu[1]" . Tantos choros derramados sobre o travesseiro. Tanta gente perdida e sem chão. Sem lar. Sem colo. O mundo contemporâneo é um mar que desperta paixões tristes e diminui nossa vontade de ser e agir. E é por isso mesmo que precisamos dos bons encontros, de trocas, de podermos ver pelos olhos dos outros: afirmam aquilo que somos, ressignificam o que fomos e potencializam o que ainda podemos ser.

Por isso, a sala de aula é tão importante. Ela serve de modelo e de resgate. Daquilo que se dá na e para além da sala de aula. Mas o que é um encontro, senão novas

1 Em alusão a 9ª tese sobre a Filosofia da História de Walter Benjamin.

possibilidades de constituição de sujeitos? Nosso trabalho objetiva à luz de alguns autores que pensam o mundo contemporâneo e a cidade enquanto inseridos no processo histórico, o que reitera o seu caráter inacabado – em ruptura com a concepção de uma filosofia da história determinista, posto que a Vida pode possibilitar certos encontros.

Talvez, hoje, mais do que nunca é preciso elucidar este processo com a finalidade de permitirem reflexões possam nos levar a pensar em espaços de encontros verdadeiros. A sala de aula continua sendo um espaço privilegiado de formação de na mais ampla acepção da palavra porque envolve as esferas da instrução, dos valores, da cidadania e dos afetos. É um mundo, e para nós, docentes afetados diariamente por tantos corpos também temos o poder afetá-los na tentativa de propiciar encontros alegres: um aumento de potência com vistas à elaboração de novos valores para a vida. Deste modo, nos valemos dos estudos de Nietzsche e Espinosa, na segunda parte deste trabalho para este intento.

Por fim, ao entendermos a sala de aula, enquanto 'espaço compósito' – a terceira parte deste trabalho – isto é, um espaço pleno de tensão, o que reitera a ideia de um campo de forças que não é anulado, porém pode ser bem conduzido pelo professor a tal ponto que as afecções que estes corpos provocam uns nos outros despertem afetos e bons encontros que se desdobram em alegria de viver. Para tanto, é preciso que se conheça a natureza do corpo e munido de um conhecimento sobre ele, que ele tenha a percepção aguçada para detectar as assimetrias e hiatos de suas salas de aula. Neste sentido, as experiências que o Programa de Iniciação à Docência – PIBID\CAPES, no subprojeto de Filosofia da Universidade Presbiteriana Mackenzie têm sido exitosas à medida que a cada novo planejamento, se constitui como um desafio – obstáculos a serem transpostos com a excelência de sua formação docente que serve de estímulo criativo para a afirmação de si e de novos arranjos afetuosos que impactam a todos os envolvidos e reverberam para a comunidade.

2 | O MUNDO NA CONTEMPORANEIDADE

Sabemos que nenhuma teoria hoje daria conta de explicitar o mundo contemporâneo, já que se institui enquanto espaço compósito. Para Renato Carmo:

> O espaço não é uma mera composição linear a diferentes escalas, mas deve ser visto como um campo de tensões no qual os vários segmentos que o constituem tanto colidem como se associam. Uma dessas tensões é precisamente a que resulta do confronto entre os diferentes tipos de mobilidade e a incessante construção de 'novas' espacialidades. (CARMO, 2008, p. 44).

Desta forma, os espaços encerram em última instância sua autenticidade e tendem a ultrapassar largamente o perímetro que circunscrevem e inscreve sua materialidade, são constitutivos da própria globalização. Para Carmo, a vida não pode ser reduzida às

categorias ‘0’ e ‘1’, como procedem os sistemas de informação que são retomados por Lyotard em *O Pós Moderno*. Todavia, essa matriz bidimensional serve de categoria de análise também para Lefebvre, como veremos a seguir. Para Carmo, o vivido é “multidimensional e sua orgânica dificilmente se restringe a uma dicotomia ou uma hierarquização linear” (CARMO, 2008, p.46). Em um mundo em crescente processo de globalização, não é possível compreender uma divisão do espaço em camadas tradicionais de análise (local, regional, nacional e global), mas estas podem servir de categorias com fins didáticos. O autor reitera que o aumento exponencial das mobilidades requer o uso destas categorias, todavia qualquer “espaço remete a um conjunto diferenciado de escalas que extrapolam sua fronteira física”. (CARMO, 2008, p.47). Assim, “os lugares ganharam múltiplas escalas que ora se interligam e ora colidem entre si”. (CARMO, 2008, p. 47). Deste modo, para corroboramos as ideias de Carmo, apresentamos algumas das ideias de Henry Lefebvre e de Lyotard que verticalizaram nossa compreensão, pois o *Direito à Cidade* e o *Pós-Moderno*, respectivamente ilustram cada um à sua maneira aspectos que não devem ser negligenciados.

Não pretendemos esgotar de modo algum, a densidade de *O Direito à Cidade*, mas apontar as camadas de interpretação sob o viés histórico. Lefebvre entende que o século XVI é o ponto crítico de mutação para a construção da sociedade contemporânea, pois a produção agrícola recua diante da importância da produção artesanal e industrial. Este momento é caracterizado pelo advento da cidade industrial e suas implicações: com partida para a cidade das populações camponesas despojadas e desagregadas: período das grandes concentrações urbanas. (LEFEBVRE, 1969, p.70). A seguir, assiste-se o período de expansão da cidade – produto das periferias distantes (subúrbios). “A cidade se estende desmesuradamente e explode em pedaços”. (LEFEBVRE, 1969, p.70).

Produz-se, então, uma crise mundial da cidade tradicional - uma mutação em escala planetária. Ou seja, o que assistimos é que a “urbanização da sociedade industrializada não acontece sem a explosão daquilo que chamamos de ‘cidade’.” (LEFEBVRE, 1969, p.73) A sociedade urbana se constitui sobre as ruínas da cidade que se faz e refaz continuamente. Neste processo, a cidade se alinha pelos ditames da empresa industrial: figura na planificação como uma engrenagem, torna-se dispositivo material para próprio para se organizar a produção, para controlar a vida quotidiana dos produtores e do consumo dos produtos. A cidade que se constituiu a partir de então revela a produção da miséria mental e social, pobreza da vida quotidiana, a partir do momento em que nada tomou o lugar dos símbolos, das apropriações, dos estilos, dos monumentos, dos tempos e ritmos. Apresenta ao longo do livro, duas ordens: a do próximo e a do distante. A primeira refere-se às relações imediatas: pessoas e grupos que compõem a sociedade (família, corpos organizados, profissões e corporações), relações com a ordem do próximo (indivíduos e grupos, entre grupos) e a do distante (instituições – Igreja, Estado), dotado de poderes. “Esta ordem se projeta na realidade prático-sensível. Torna-se visível ao se inscrever nela”

(LEFEBVRE, 1969, p. 47)

A ordem do distante projeta a ordem sensível sobre um plano, o plano da vida imediata, prescreve-a, escreve-a, texto num contexto mais amplo e inapreensível (...) A cidade tem uma "história, obra de uma história, isto é de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas." (LEFEBVRE,1969, p. 48). "A ordem do distante se projeta na ordem próxima". (LEFEBVRE,1969, p. 61). Essa ordem não é unitária (fundo moral, político ou religioso) que "carrega consigo implicações práticas, como o emprego do tempo – hierarquia minuciosa de lugares, dos instantes, das ocupações das pessoas". (LEFEBVRE,1969, pg. 61). "A cidade pode ser vista como um Sistema ou vários sistemas ... O que não esgota a realidade prática ou ideológica da cidade." (LEFEBVRE, 1969, p. 62).

Por seu turno, Lyotard inaugura o conceito de pós-moderno. Este período se caracteriza pela inauguração da cibernética e da informática, pois se descobriu que 'a fonte de todas as fontes', chama-se informação, dando origem às sociedades pós-industriais. Os anos 50 inaugurariam essa passagem, tendo em vista que o fator determinante para isso reside na ideia de que o saber muda de estatuto, tomado agora como a "principal força de produção" (LYOTARD, 1986, p.5). A pós-modernidade é marcada pelas teorias da informação que ganham força, e é por isso mesmo que há um crescente interesse em pesquisas associadas à linguagem, bem como no estabelecimento de relações compatíveis entre a linguagem e a máquina informática. Para o pensador, os grandes relatos estão excluídos na pós-modernidade e o que conta são os sistemas: "O sistema não pode funcionar senão reduzindo, por um lado, a complexidade; por outro lado, ele deve suscitar a adaptação das aspirações individuais aos seus próprios fins. A redução da complexidade é exigida pela competência do sistema quanto ao poder." (LYOTARD, 1986, p.113).

Se tudo na pós-modernidade é traduzido para uma linguagem que possa ser decodificada pelas máquinas, a complexidade de determinadas questões deve ser, necessariamente, tornada superficial a fim de ser absorvida, e aquilo que não pode ser absorvido é descartado. Com o material que foi recolhido, manipulam-se os dados a fim da preservar o poder e o sistema. Para Lyotard, até mesmo os desejos mais individuais são suscitados nos indivíduos a fim de que possam pertencer ao sistema e reproduzi-lo. Portanto, não há subjetividade que esteja ligada aos ideais de autonomia, mas antes se trata de uma 'produção de consciência', se assim podemos denominar vinda de fora, do exterior, do sistema – a ideia é a de que há uma 'fabricação de sujeitos' , pois suas vontades foram incitadas a partir e de dentro do sistema. Outro quesito para a eficácia do sistema é "que é possível dirigir as aspirações individuais por um processo de 'quase-aprendizagem', 'livre de toda a perturbação', para que fim se tornem compatíveis com as decisões do sistema." (LYOTARD, 1986, p.113). Ou seja, não basta apenas reduzir, omitir, descartar dados (ou saberes ou sujeitos) para que pertençam ao sistema, mas há um nível aceitável de saber – minimamente ele deve ocorrer, por exemplo, quando se trata do

letramento, mas nem tanto.

Quando transpomos este quesito para a educação - pois há muito ela deixou de ser qualitativa em várias instituições no Brasil, da educação básica à graduação. Percebe-se nitidamente um sucateamento da primeira em especial nas escolas públicas e um 'nivelamento por baixo' na outra. É preciso que os indivíduos 'passem pela escola', mas poucos se apropriarão do conhecimento. Ora, diante destas considerações podemos perceber que somos afetados pela ordem do distante que atende aos interesses do capital que se revela pela crescente pobreza em escala mundial, pela '*vida-nua*[2]' nas palavras de Agamben; pela falta de respeito e de tolerância àqueles que se apresentam como diferentes.

Deste modo, o nivelamento por baixo da formação desta população, a torna incapaz de interferir no mundo de forma positiva: todos anseios e desejos são projetados para que tudo possa ser tornar mercadoria, o valor qualitativo das coisas se torna quantitativo, toda a rotina das pessoas está previamente direcionada, organizada e roteirizada. Em outros termos, o que assistimos não pode se apresentar de outra forma senão como um "cenário em ruínas[3]" que nos afeta profundamente, que pretende impedir transformações, ou minorando suas possibilidades. Todavia, discordamos da concepção de uma história determinista e de caráter teleológico, mas acreditamos que a história – nos valendo das ideias de Walter Benjamin – tem um caráter inacabado.

3 I UM BREVE ESTUDO SOBRE OS AFETOS E AFECÇÕES EM NIETZSCHE NA COMPANHIA DE ESPINOSA

Este cenário um tanto quanto desolador, conforme acabamos de ver, provoca o adoecimento das pessoas – desenraízadas, inseguras quanto ao futuro, conduzidas direta e indiretamente pela ordem do distante. Embora muitas não tenham consciência de todo este processo, seus corpos sentem o peso desta tempestade. Faz-se necessário, não negarmos esta enxurrada de situações tristes, mas trata-se de estudá-las com vistas a encontramos algumas 'rotas de fuga' já que as largas saídas ainda nos parecem estreitas demais neste momento.

Encontramos em Nietzsche uma preocupação quanto à necessidade de tipos sadios para que, no futuro, novos valores sejam criados. Propõe a ideia de um "médico filosófico[4]" (NIETZSCHE,1987, p. 9) que seja capaz de diagnosticar a decadência pessoal e a do outro, para que ambos possam curar-se, pois o médico também não deixa de ser doente. As questões do cotidiano como a "alimentação, lugar, clima, recreação, a inteira casuística do amor próprio[5]" (NIETZSCHE, 1985, p.77) são as primeiras providências a serem tomadas

---

2 Giorgio Agamben, pensador italiano, cria o conceito de 'vida-nua' para explicitar a ideia de que o Estado pode, muitas vezes, deixar de prestar auxílio a alguns grupos humanos, deixando-os à própria sorte.

3 A expressão 'cenário em ruínas' se deve à uma alusão à filosofia benjaminiana.

4 Em recomendação às normas internacionais, segue NIETZSCHE, F. Gaia Ciência, prefácio, 2

5 NIETZSCHE, F. Ecce Homo, Por que sou tão sábio, 10

em busca da saúde, a fim de que posteriormente, exista fôlego para as questões de maior porte como a política, a ordem social e a educação[6]. (NIETZSCHE, 1985, p.77). A imagem do médico proposta por Nietzsche não tem o bem-estar como um fim, como apregoam os valores disseminados pelo utilitarismo, mas se trata de encontrar novos valores para o futuro: "Bem-estar, como vós o entendeis – isso nem sequer é um alvo, para nós parece-nos o fim! Um estado que logo torna os homens ridículos e desprezíveis – que faz desejar que sucumbam[7]." (NIETZSCHE, 1992, p.131). Segundo OLIVEIRA, "o que está em jogo não é o desprezo completo pela medicação quando o corpo já não consegue dar conta de uma certa enfermidade sozinho, mas a ideia de que a medicalização fragiliza o corpo em suas estratégias de resistência." (OLIVEIRA, 2007).

Sua investigação está alicerçada em uma *fisiopsicologia*, cuja tarefa é a de transpor os preceitos morais que compreendiam o sujeito como uma unidade. Para o pensador alemão, existem vários processos fisiológicos da *psiqué* que não envolvem a consciência e mais: o corpo não é compreendido como uma unidade, mas como uma multiplicidade de células ávidas por domínio, estabelecendo uma cadeia interminável de hierarquias, na tentativa de não anular, mas subjugar todas as outras.

> "Aquilo que normalmente se chama de Eu é apenas o resultado de uma complexa luta de afetos - pensar, sentir, querer, do que emerge dessas relações de domínio e de força entre eles. O Eu é o efeito de uma pluralidade de 'almas' que abriga o homem. Assim, para Nietzsche, não há distinção entre alma e corpo." (CILENTO, 2011, p. 228).

Deste modo, inevitavelmente Nietzsche denuncia a superficialidade do cógito cartesiano que omite a multiplicidade de forças que atuam em no corpo, o que implica na ideia de que o pensamento consciente é apenas mais um[8]. (NIETZSCHE, 1988, p. 21). Em Nietzsche (e em Espinoza, como veremos a seguir) não há possibilidade alguma de separação entre alma e corpo e aquilo que se manifesta revela os sintomas de saúde ou de doença corporal, conforme explicitaremos a seguir:

A filosofia nietzschiana parte da Vida como critério, compreende-a enquanto vontade de potência e conjugação de pares de opostos: vida\morte, alegria\tristeza, verão\inverno, etc. Ao investigar a origem dos valores por meio do método genealógico, detecta a dupla gênese de valores na origem. Isto é, há culturas que criam valores a partir de uma concepção afirmativa da Vida, compreendem-na como gratuidade – os gregos, enquanto que, outros, concebem-na como expiação, o que somatiza o cansaço e a desvalorização deste mundo e desta vida – niilismo.

Na vida há uma multiplicidade de forças que estão a todo o instante em pleno combate. Umas forças comandam e outras, obedecem. As forças dominantes são chamadas ativas e as dominadas, reativas. "Ativo e reativo são as qualidades originais que exprimem a reação

6 NIETZSCHE, F. Ecce homo, Por que sou tão sábio, 10
7 NIETZSCHE, F. Para Além de Bem e Mal § 225
8 NIETZSCHE, F. Genealogia da Moral, I, 2

da força com a força.” (DELEUZE, 1976, p. 33). Apesar de as forças reativas obedecerem, elas não renunciam ao seu poder e acabam estabelecendo tarefas de regulação na vida – tarefas de conservação, adaptação e utilidade. Há que se ressaltar que estas funções reativas são mais facilmente observáveis que as ativas, visto que as reativas se encontram presentes na nutrição, conservação, reprodução, adaptação, no hábito e na memória. As forças ativas escapam à consciência, visto que a grande “atividade principal é inconsciente” (DELEUZE, 1976, p.34). Esta pluralidade de forças implica na luta por mais potência, que se organiza em configurações sempre novas, pois o mundo está em eterno processo, em pleno vir-a-ser, sem qualquer traço teleológico. As forças procuram exercerem-se o *quanto podem*, isto é, pretendem agir sobre todas as outras. A vontade é um complemento necessário à noção de força que Nietzsche batizará de vontade de potência. “Este conceito vitorioso de força, (...) necessita de um complemento: é preciso atribuir-lhe um querer interno que denominarei vontade de potência, isto é, o apetite insaciável de manifestar a potência; ou ainda o uso e o exercício da potência.” (KOSSOVITCH apud Nietzsche, 1979, p. 21). Se tudo o que existe está procurando assimilar, incorporar outros viventes, estes, por seu turno, opõem-lhe resistência. A resistência, ao mesmo tempo que é um obstáculo, serve de estímulo. Em todas as esferas da vida encontramos guerras constantes, sem tréguas ou fim. A luta, o apropriar-se do outro e a própria morte fazem parte da vida, não por escassez, mas por superabundância – por um aumento de potência.

Mais do que um complemento necessário à vida que compreende as noções de força e de vontade de poder, o dionisíaco é o “elemento puramente estético, é o princípio a partir do qual se desenha toda a teoria das forças.” (KOSSOVITCH, 1979, p. 128). O princípio dionisíaco advém da tragédia que faz oposição ao princípio apolíneo. Este é representado pela escultura (beleza, perfeição da forma, imagem plástica, sonho) e pela música (embriaguez, intuição). Eles se unem na tragédia numa indesligável tensão e promovem uma integração harmoniosa de onde resultam a beleza e a verdade trágicas – por um lado, Apolo é o herói trágico sobre o qual se ‘desdobra’ o fundo dionisíaco do mundo, no que ele tem de horrível, caótico, desmedido, um fundo inesgotável que para exprimir-se, cria imagens cujas formas são temporárias, finitas – o apolíneo.

Apolo é uma ‘sobreposição’, uma máscara que oculta Dioniso que, por sua vez, só pode manifestar-se por meio de formas apolíneas. Tudo o que há, emergiu do Uno primordial e a ele regressa – daí seu caráter múltiplo e plural. E esta é a sua alegria – afirma a inocência da vida – ou seja, não há que se atribuir juízos morais à vida no que concerne à criação e a destruição de todas as coisas, afirmação de sua multiplicidade. O estado de forças aumentado corresponde ao dionisíaco - embriaga e impele ao movimento, desloca e ativa. Exerce um poder libertador que visa extrapolar toda e qualquer limitação, todo e qualquer sentido pré-determinado, recusa todas as barreiras, porque o dionisíaco é a todo o instante a criação de novos valores.

> “Tudo nesse estado se enriquece a partir doe sua própria plenitude: o que se vê, o que se quer, vê-se dilatado, lapidar, forte, carregado de força. O homem nesse estado muda as coisas até que eles espelhem o seu poder – até serem reflexos de sua perfeição. Este dever transformar em perfeição é arte[9]. (NIETZSCHE, 1985, p.75)

Até aqui, pudemos compreender que o conceito de vontade de potência está associado a todo o ser vivo – composto de uma multiplicidade de células que querem expandir-se o quanto podem e pretender dominar todas as outras. Isso significa que não há em Nietzsche, um estudo detalhado sobre as paixões e afecções como faz Espinosa. Todavia, há uma correspondência e mais, são teorias que de algum modo se completam para o nosso propósito. Sabemos que apesar da distância temporal entre eles, há ‘uma tendência geral’ - aproximações. Esta afirmação pode ser referendada pela carta a Overbeck escrita em 1881, onde declara que ficou “completamente espantado” e “inteiramente encantado”, por ter encontrado “um precursor”, segue afirmando:

> “Mal conhecia Espinosa: o ter-me voltado para ele ***agora*** foi inspiração do ‘instinto’. Não só a sua tendência geral é idêntica a minha - fazer do conhecimento o ***afeto mais potente*** - como me reencontro em cinco pontos capitais de sua doutrina” (NIETZSCHE, 2007, p. 137).

Espinosa, por seu turno, também rejeita as teorias dualistas, que separam o corpo e a alma, apresentando a ideia que pensamento e extensão são expressões da mesma realidade e potência que vão ao encontro da filosofia de Nietzsche, ou seja, “diz respeito ao solo comum da filosofia da imanência, adotado como referencial pelos dois filósofos tanto para desdobrar a crítica radical às metafísicas da transcendência e ao moralismo filosófico e religioso, quanto para elaborar seus métodos filosóficos inovadores porque partem da questão ‘o que pode o corpo.’ ” (RAMACIOTTI, 2014, p. 60).

Na *Ética* lemos:

> “Com efeito, ninguém até aqui determinou o que o Corpo pode, isto é, a ninguém até aqui a experiência ensinou o que o Corpo pode fazer só pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corpórea, e o que não pode fazer senão determinado pela Mente (...) ninguém sabe de que maneira e por quais meios a Mente move o corpo, nem quantos graus de movimento pode atribuir ao corpo, nem com que rapidez pode movê-lo” (ESPINOSA, 2015, p. 43).

Sem a menor pretensão de abarcar toda a densidade destes autores requerem, nossa proposta de trabalho incide na delineação dos seguintes termos: afeto e afecção. Sabemos que não é tão simples assim esclarecê-los. Podemos dizer que os afetos estão ligados aos sentimentos enquanto que, as afecções estão ligadas ao corpo. Isso significa que as afecções se dão quando do encontro entre os corpos, produzindo os afetos. Nas palavras de Deleuze: “Devemos compreender o conceito de afecto ou afecção e diferenciá-

9 NIETZSCHE, F. Crepúsculo dos Ídolos, Incursões de um extemporâneo, 9.

lo de afeto. Os afetos podem ser ditos os sentimentos, se referem mais diretamente ao espírito e indicam uma passagem ou transição de um estado a outro em nós" (DELEUZE, 2002, p. 56).

As afecções são uma "assinatura de um corpo sobre o outro. As afecções são signos ou vestígios que um corpo deixa sobre o outro quando de um encontro (DELEUZE, 1997, p.156)". Nas palavras de Espinosa: "Por afeto entendo as afecções do Corpo, pelas quais a potência de agir do próprio Corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e simultaneamente, as ideias dessas afecções." (ESPINOSA, 2015, p.237). Na Ética, Espinosa trata dos afetos considerando-os como eventos naturais dos quais podemos conhecer sua natureza pelo método geométrico. Para ele, o homem não tem um poder absoluto sobre eles, pois sempre está vulnerável às causas externas que o fazem sofrer. Padece, mas isso não significa que é completamente passivo, pelo contrário, se esforça para reagir contra algo (*Conatus)*. Em outras palavras, o ser procura conservar-se e perseverar em seu ser, manifestando sua potência. A conservação não é algo distinto do *Conatus,* mas sua própria atividade. Ele pode aumentar ou diminuir em seu ser, de acordo com o que acontece no mundo externo. Por meio da mente e da imaginação, o homem orienta-se na direção de contribuir para o aumento de seu ser. Deste processo resultam três afetos: o desejo (*cupiditas*), a alegria (*laetitia*) e a tristeza (*tristitia*). "Esforçamo-nos para fazer que aconteça tudo o que imaginamos conduzir à Alegria; ao passo que nos esforçamos para afastar ou destruir o que imaginamos opor-se a isso, ou seja, conduzir à Tristeza." (ESPINOSA, 2015, p. 281). No instante em que é afetado por um estímulo exterior, sente alegria quando sente que se expande em seu ser, caso contrário, sente tristeza. O tempo todo o homem experimenta estes afetos e está submetido à constantes mudanças. Ao imaginar as causas do aumento e diminuição de seu poder, sente amor ou ódio, conforme considere aqueles objetos como causa de alegria ou tristeza. Certamente, procura fugir daquilo que provoca a tristeza já que diminui sua potência.

YONEZAWA ao explicitar a filosofia de Deleuze desdobra os estudos do pensador sobre Espinosa

> "Deleuze deixa claro que os afetos-sentimentos podem muito bem ser tidos como um tipo especial de afecção, isto é, os sentimentos estão compreendidos no conjunto das afecções. Contudo, os afetos não se confundem e nem se restringem às afecções. Como nos destaca Deleuze, sem serem elementos de uma compreensão reflexiva ou intelectual, estes afetos são sempre transições, que acontecem quando uma quantidade de realidade se afirma no espírito como força de existir." (YONEZAWA, 2013, p.52)

O fato é que tanto nas afecções quanto nos afetos, coisa que se processa em meio a outros corpos, há sempre algo que impele ao movimento, pois é padecimento, força e potência: o corpo é sempre posto à prova, exercendo os limites de sua extensão. Interessante notar que em ambos os pensadores encontramos à crítica: a razão não é

concebida como uma substância pensante distinta e oposta à substância extensa. Para Nietzsche, infere que a razão se tornou tirana de todos os outros instintos a partir do fenômeno socrático-platônico e que ela é insuficiente para compreender a Vida – algo que, na ótica da vida, está abaixo da arte e em especial da tragédia. O corpo não é uma unidade, mas uma multiplicidade de células – ou de 'almas' que procuram se sobrepor a todas as outras. Enquanto Nietzsche tece o conceito de vontade de poder como o caráter inteligível do mundo e que todo o ser vivo procura se expandir-se "o quanto pode", a conservação torna-se um elemento secundário. Isto é, o obstáculo serve de estímulo. Esta concepção se alinha em parte a ideia de *Conatus* proposta por Espinosa, pois segundo ele, nosso corpo se direciona para buscar aquilo que promove alegria, intensificando a vontade de viver. Para Nietzsche, a expansão, o 'ser mais' é o cerne da vontade de potência, para Espinosa, a conservação faz parte dela, mas não é de caráter secundário. Espinosa alia a possibilidade de afirmação e de conservação do ser com os afetos – alegria e tristeza e estes elementos não aparecem na filosofia nietzschiana, são tidos como paixões já que padecemos destes sentimentos.

A articulação entre as duas filosofias para o que pretendemos aqui é extremamente significativa, pois a expansão do ser promove alegria que se dá no corpo e no encontro com outros corpos.

4 | ENCONTROS E SALA DE AULA – POTENCIALIZANDO AFETOS ALEGRES

Conforme vimos, o conceito de espaço compósito proposto por Carmo corrobora a ideia de que mundo é um espaço de tensão e, portanto, a sala de aula pode ser compreendida em sua diversidade e assimetrias de várias ordens mas que se tocam em um único lugar e no mesmo instante do 'aqui e agora', pois a vida não pode ser destituída do pertencimento de certos espaços como o da escola. Todavia, não é possível viver em espaços indiferenciados e totalmente transparentes. Nela, podemos identificar além das figuras tradicionais – a do professor e de seus alunos, os grupos que se formam, as afinidades entre seus membros e de suas relações com os demais. "A sala de aula é tudo menos um espaço indiferenciado e predominantemente neutral. (CARMO, 2008, p.42), pois: "As interações não se desenvolvem uniformemente entre todos os presentes num mesmo contexto espácio-temporal (...) se desenrolam diferentemente <u>no,</u> e em função <u>do espaço</u> que não cessa de produzir incessantemente novas configurações." (CARMO, 2008, p. 42) (grifos nossos) É no mundo que os corpos se encontram, interagem e afetam-se mutuamente. O mundo da sala de aula está prenhe de leituras a serem realizadas em sua multiplicidade. Corpos que não são redutíveis à uma classificação binária; pelo contrário, são passíveis de serem interpretadas pelo trabalho etnográfico. Os encontros são sempre inesperados, mas devemos evitar a tristeza e a solidão que entorpecem a alegria da existência:

> “Não podemos alterar a natureza afetiva de nosso corpo, pois ele afeta e é afetado de muitas maneiras por outros corpos. A cada afecção produzida pelo corpo, nossa mente produz uma ideia. Contudo, esta ideia pode ser adequada ou inadequada, produzindo em nós ação ou paixão. Desde modo, a possibilidade de transformar a passividade em atividade depende do conhecimento adequado do que nos afeta.” (RAMACCIOTTI, 2014, p. 65)

Destarte, uma das grandes lições que podemos depreender de Nietzsche e Espinosa decorre da necessidade de sairmos do estado de ignorância em que nos encontramos, pois não há como vivermos no mundo sem sermos afetados por outros corpos. Todavia, podemos mudar o sentido de nossa relação com aquilo que nos afeta – podemos transmutar a dor em conhecimento, o pesado em leve, o triste em alegre.

O contexto atual nos propõe um mundo triste e um corpo docente triste: são corpos cansados da luta – o desrespeito e o descaso quanto às condições materiais de existência dos professores associado ao estado atual em que se encontram muitas escolas públicas - sem a menor estrutura e infraestrutura para o seu funcionamento, a falta de perspectiva de dias melhores, desmotivam e impedem as intervenções que, coletivas, garantiriam alguns direitos. O corpo docente afeta e é afetado pelo crescente estado de tristeza no qual se encontra, sucumbindo à alta carga horária a que é submetido.

Além disso, não podemos nos esquecer que as disciplinas que podem e poderiam criar espaços de reflexão e de potência como artes, filosofia e sociologia ocupam cada vez mais um menor espaço dentro das matrizes curriculares das escolas – elas não são interessantes, para esta estratégia de implantação neoliberal.

Embora, o contágio pelo cotidiano afete a todos nós, a filosofia se coloca como ‘rota de fuga’ e foco de resistência. Permite, se bem ministrada, o despertar de potências, habilidades e competências, expressando uma força de existir aumentada, que pode doar sentido para a existência. O Programa de Iniciação à Docência – PIBID tem proporcionado inúmeras possibilidades no que concerne à qualidade da educação e quanto à possibilidade de transmutar aquilo que é triste em alegre – todos os envolvidos, os alunos do ensino médio, professores da escola pública (os denominados professores supervisores), a gestão escolar, os licenciandos, os professores da Universidade e a própria comunidade escolar e acadêmica tem sido afetados por novas dinâmicas e configurações com este projeto.

Neste momento, cabe falar do subprojeto de filosofia da Universidade Presbiteriana Mackenzie nestes últimos anos, posto que nosso projeto efetivamente tem proporcionado novas luzes tanto no que envolve às afecções quanto ao despertar de afetos, na possibilidade de criação e de planejamento inovadoras que aumentam a vontade de potência, quanto em sua reverberação no próprio curso de licenciatura da Universidade. Estas experiências têm motivado a todos nós, nestas instâncias, pois articula duas disciplinas potencializadoras: a arte e a filosofia.

Nosso subprojeto, desde 2014, trata do ensino de filosofia por meio da sensibilização estética. Os licenciandos junto ao professor supervisor da escola pública parceira planejam

a partir dos conteúdos a serem ministrados dentro de cada bimestre, intervenções artísticas que denotem compreensão daquilo que foi ministrado em filosofia. Foram produzidos nas escolas: pintura em tela, pintura em tecido, esculturas, charges, histórias em quadrinhos, vídeos, roteiro de peças de teatro, peças de teatro, criação de figurinos, intervenções artísticas, poemas em cordel, xilogravuras, etc. Emocionante dizer que alguns alunos de uma certa escola pública, confessaram aos licenciandos quando da aplicação da pintura em tela que nunca haviam pego em um pincel. Outros, na mesma escola, disseram ter ficado 'encantados' com a criação de cenários para as peças que foram apresentadas na escola e um deles cotejou a possibilidade de estudar cenografia. Outros, de estudantes do ensino médio, tornaram-se alunos do curso de filosofia desta Instituição. Praticamente todos os professores foram afetados de maneira muito positiva pelo Programa e se apropriaram do método, mesmo depois que havíamos mudado de escola pública parceira. O corpo diretivo destas escolas, ora foi afetado de maneira positiva, ora não – porque os corpos se movimentavam demais nestas aulas.

Os licenciandos têm passado pelo processo de emancipação à medida em que estão vivenciando os bastidores da escola e de sua rotina. Têm aprendido a interpretar cada sala de aula como um mundo no qual é preciso aprender a decifrar. Tem aprendido a lidar com as inúmeras afecções do cotidiano escolar, familiarizando-se com elas, discutindo-as dentro das salas de aula da Universidade, passando da ignorância ao conhecimento. Dentro do espaço acadêmico, os pibidianos tem tido, graças ao apoio incontestável de nossa Instituição, participar de congressos e outros eventos: o que os têm motivado à pesquisa, criação de material didático-pedagógico, escrita de artigos acadêmicos e engajamento, possibilitando sua construção enquanto um sujeito consciente e crítico. Estas experiências tem sido capilarizadas, pois os que se formaram e atuam hoje na área de ensino têm procurado oportunizar estes espaços de criação. Deste modo, alcançamos enquanto

> "plano pessoal-biográfico, uma competência de contextualização a partir de conhecimentos filosóficos pode ser muito importante na compreensão de determinadas vivências, sem falar, é claro, da riqueza que o imenso panorama filosófico tem a oferecer como contribuição na tarefa de construir uma (ou reconhecer-se numa) visão do mundo cujos pressupostos busquem fundamentar-se de modo refletido, crítico. (...) Além disso, é possível – como um resultado lateral tanto desejável quanto imprevisível – deixar livre o espaço para mudanças na estrutura afetivo-motivacional, (...) lidar melhor com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas que parecem se amontoar desordenadamente; reconhecer o trabalho social como esforço comum necessário para a construção da vida compartilhada, além de reconhecer a injustiça e a inumanidade na distribuição dos frutos desse esforço histórico coletivo. (MEC p.58\59)

Os impactos do PIBID reverberam pelo Campus nos vários cursos onde o projeto se instalou em nossa Instituição. O curso de licenciatura em filosofia tem se mostrado auspicioso, pois tem se apropriado das potencialidades do ensino de filosofia por meio da

sensibilização estética, criando espaços de discussão, compartilhamento e de pesquisa, o que tem implicado em novas afecções alegres[10].

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações partiram da pesquisa sobre o mundo contemporâneo e de que como ele afeta a vida de todos nós na cidade. Depois, buscamos lançar luzes sobre as noções de afecções e de afetos, bem como a necessidade de despertamos encontros alegres.

Por fim, precisamos acreditar que não estamos sós no mundo e que nossos anseios e esperanças não são apenas nossos, mas de muitos outros: ouvimos um ecoar suave que provém de várias partes do mundo que já não toleram tanta opressão e tanta miséria e propõem novas formas de organizar o conhecimento, de lidar com outro, com o trabalho e com a Terra. Formas compartilhadas e não competitivas. A sala de aula, portanto, para nós, docentes e discentes é o mundo – no qual podemos agir e interagir, em busca de afetos que se desenrolem na intersubjetividade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Homo Sacer**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Mídia e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf. Acesso abr\2017.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre a Filosofia da História in **Obras Incompletas. Vol1**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985

BARTUSCHAT, Wolfang. **Espinosa**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARMO, Renato. **A produção das mobilidades. Redes, Espacialidades e Trajectos**.ICS- Imprensa das Ciências Sociais, 2008.

CILENTO, Angela. A deposição do Sujeito Pensante em F. Nietzsche in **Subjetividade, Filosofia e Cultura**. São Paulo, LiberArs, 2011.

___________________________Revista Pandora Brasil n. 66. Os impactos do Pibid na Universidade: uma experiência de criação de material didático. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/edicao66.htm acesso abr\2017

_________________________. Revista Pandora Brasil n. 68. Os impactos do Pibid na Universidade: uma experiência de criação de material didático. Vol 2. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/edicao68.htm acesso abr\2017

10 Algumas destas produções do curso de licenciatura em Filosofia podem ser apreciadas nas edições da Revista Pandora Brasil, de modo especial, nos números, 66, 68 e 75.

__________________________. Revista Pandora Brasil n.75. Aprender fazendo: potencializando as habilidades docentes no curso de filosofia. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/edicao75.htm acesso abr\2017.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976. Col. Semeion,

_____________. **Espinosa, Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

ESPINOSA, Baruch. **Ética.** São Paulo: Edusp, 2016

FAVARETTO, Celso. Notas sobre o Ensino de Filosofia. in **A Filosofia e seu Ensino**. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Ed.Graal,1988

KOSSOVITCH, Leon. **Signos e Poderes em Nietzsche**. São Paulo: Editora Ática, 1979

LEFEBVRE, Henry. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Documentos, 1969.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós- Moderno**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1986

GIACÓIA, Osvaldo. **Nietzsche como Psicólogo**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade**. Rio de janeiro: Rocco, 1985.

NIETZSCHE, F. (1988). *Sämtlihe Werke – Kritische Studienausgabe* (KSA). Ed. Giorgio Colli e Mazzino Montinari, 15 volumes, Berlim: Walter de Gruyter & Co.

_____________. (1986). *Sämtliche Briefe*, Walter de Gruyter, Berlim & Nova Iorque, vol. 6, p.111. Tradução de Homero Santiago, in *Cadernos Espinosanos*, São Paulo-USP, nº XVI, 2007, p.137.

_____________. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

_____________. **Crepúsculo dos Ídolos**. Porto: Edições 70. 1985

_____________. **Ecce Homo**. São Paulo: Ed. Max Limonad, 1985

_____________. **Para Além de Bem e Mal**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

_____________. **Gaia Ciência**. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

_____________. **Genealogia da Moral.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

OLIVEIRA, Marcia Rezende. **Ecce homo, a fisio-psicologia de um tipo.** São Paulo, USP, 2007.Tese de Mestrado em Filosofia.

RAMACCIOTTI, Bárbara. Es*pinosa e Nietzsche: conhecimento como afeto ou paixão mais potente?* In **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n.31, p.57-80, jul-dez 2014.

YONEZAWA, Fernando. **O Bailarino dos Afetos: Corporeidade dionisíaca e ética trágica em Deleuze e na companhia de Nietzsche.** São Paulo, USP, 2013. Tese de doutorado em Psicologia.

CAPÍTULO 18

O USO DO CINEMA EM SALA DE AULA: UM DEBATE NECESSÁRIO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NO TRABALHO DOCENTE

Data de aceite: 22/01/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Douglas Soares Freitas
Universidade Federal de Goiás- UFG
Jataí – GO
https://orcid.org/0000-0002-3131-0023

Manoel Messias Rodrigues Lopes
Universidade Federal de Goiás- UFG
Jataí – GO
https://orcid.org/0000-0001-9291-4149

Suely dos Santos Silva
Universidade Federal de Goiás- UFG
Jataí – GO
https://orcid.org/0000-0002-7185-6637

RESUMO: O artigo discute sobre a possibilidade de inserção do cinema na sala de aula como recurso didático destinado a melhoria do processo de ensino aprendizagem por meio da ampliação da capacidade narrativa/argumentativa com a aquisição dos diferentes tipos de capitais: linguístico, social e cultural, tal como previsto na Lei 13.006/14. A pesquisa tem como objetivo apontar alguns problemas em relação à permanência dos estudantes na escola bem como o aproveitamento do tempo que passam nela, sobretudo nas escolas de tempo integral, para beneficiar-se da apropriação de capitais disponibilizados pela escola. Trata-se ainda de abordar algumas formas de apropriação de filmes para melhor desempenho intelectual dos estudantes, com o uso frequente de filmes de diferentes gêneros e temáticas. Por que trabalhar cinema em sala de aula? Quais as potencialidades do cinema no que se refere a linguagens e saberes que podem ser apropriados com a obra cinematográfica? A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental e embasa-se no método praxiológico de Bourdieu, ou seja, na análise relacional, analisando o sistema de ensino brasileiro e os reflexos da abordagem tradicional no *habitus* dos estudantes, bem como na substituição desta por processos que levem esses estudantes a ampliarem seu repertório linguístico e cultural e a consequente ampliação do seu protagonismo na escola e fora dela.
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Cultura. Cinema. Capital Cultural. Ensino.

THE USE OF CINEMA IN THE CLASSROOM: A NECESSARY DEBATE IN EDUCATIONAL POLICIES AND TEACHING WORK

ABSTRACT: The article discusses the possibility of including cinema in the classroom as a didactic resource to improve the teaching-learning process by expanding the narrative/argumentative capacity with the acquisition of different types of capital: linguistic, social and cultural, such as provided by the Brazilian Law 13.006/14. The research aims at pointing out some problems regarding the permanence of students in the school, as well as improving the gain of the time spent in it, especially in full-time schools, in order to benefit from the capital available by the school. It also deals with addressing some forms of selecting films for better intellectual performance

of students, with the frequent use of different genres and themes. Why should we work cinema in the classroom? What are the potentialities of cinema in terms of languages and knowledge that can be appropriated with cinematographic work? Bibliographic and documentary research was used as methodology and it was based on Bourdieu's praxiological method, that is, on relational analysis, analyzing the Brazilian education system and the reflexes of the traditional approach in the students' habitus, as well as its replacement by processes that lead students to expand their linguistic and cultural repertoire and, consequently, the expansion of their role at school and beyond.
KEYWORDS: Education, Culture, Movie theater, Cultural Capital, Teaching

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de pesquisa, que teve início com caráter monográfico, desenvolvida para obtenção de grau em Licenciatura plena em Pedagogia e que se desdobrou em nova pesquisa de nível *Stricto Sensu* atualmente em desenvolvimento. Delineamos a chegada do cinema no Brasil e suas conexões com o processo educativo formal incluindo aí as políticas públicas educacionais.

A pesquisa visou a refletir, sobretudo, em relação às normativas e documentos que surgiram na última década, bem como a respeito de que modo os documentos preveem o trabalho docente com filme no processo educativo. A diretriz legal objetiva introduzir a obra cinematográfica nas aulas de forma que aponte possíveis resultados positivos no uso do filme na escola. A realização do trabalho pedagógico com filme no âmbito escolar embora prevista em lei precisa ser analisada a fim de compreender quais têm sido os obstáculos para sua efetivação. Como objetivo geral, analisamos aspectos globais da constituição do cinema e sua inserção e aceitação na esfera educacional. Como objetivos específicos, delineamos a historicidade da Sétima Arte e o filme como instrumento de ensino-aprendizagem. Os resultados observados indicam a aceitação, ainda que tímida, desta ferramenta pedagógica na escola.

2 I REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar a discussão, tomaremos como referência autores da área de estudos de cinema, tais como (BERNARDET, 1980), (DUARTE, 2008, 2009), (FRANCO, 1995, 2012), (NAPOLITANO, 2008), (SILVA, 2012, 2013, 2017, 2018). Embasaremos nos documentos da Lei 13.006/14 (BRASIL, 2014) e também na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Referente ao método, trabalharemos com (Bourdieu,1994, 1996, 2000, 2003, 2004, 2011). Afirma este autor que "Todas as produções culturais, a filosofia, a história, a ciência, a arte, a literatura etc., são objetos de análises com pretensões científicas" (BOURDIEU, 2004, p. 19).

O surgimento da Sétima Arte no mundo e no Brasil se deu de forma concomitante nos últimos 120 anos. A presente pesquisa parte da seguinte problemática: como o filme

tem sido trabalhado em sala de aula como forma educativa ou tentativa de utiliza-lo para tal fim? Visa a responder às questões de como se deu a aproximação do cinema com a educação. Embasamo-nos no método de coleta e análise de dados da praxiologia desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, o qual preconiza que a pesquisa seja feita a partir de uma abordagem relacional e racional, “orientada para a maximização do rendimento dos investimentos e para o melhor aproveitamento possível dos recursos, a começar pelo tempo de que se dispõe” (BOURDIEU, 2000, p. 18) assim como no pensar relacional que atribui primazia às relações, “porque se opõe diretamente às rotinas do pensamento corrente (ou senso comum esclarecido) no mundo social, vinculada que está a “realidades” substanciais, indivíduos, grupos etc. mais do que às *relações objetivas* que não podemos mostrar ou tocar” (BOURDIEU, 1996, p. 9, grifos do autor).

Seguindo essa perspectiva, o trabalho docente em sua essência prescinde que seja dessa forma uma atividade reflexiva e intencional, de modo a estabelecer conexões e nexos entre o saber sistematizado e as artes, neste caso o filme, validando este e produzindo conhecimento.A origem do cinema se deu no fim do século XIX. Segundo (BERNARDET, 1980), a primeira exibição foi no dia 28 de dezembro de 1895 promovida pelos irmãos Lumière[1]. Segundo Figurelli (2013)“É a própria vida, é o movimento tomado ao vivo. A fotografia cessou de fixar a imobilidade: ela perpetua a imagem do movimento” (p. 111, grifos do autor). Aquela apresentação inicial causou impacto tão forte nos presentes que todos saíram dali com tanto entusiasmo que imediatamente disseminaram essa informação para um grande número de pessoas.

O primeiro contato com a arte cinematográfica propiciou muitas experiências, visto que “o cinema dá a impressão de que é a própria vida que vemos na tela, brigas verdadeiras, amores verdadeiros, mesmo quando se trata de algo que sabemos não ser verdade” (BERNARDET, 1980, p. 12-13). Assim, este recurso, desde a segunda metade da década de 1890, passou a atrair espectadores sendo logo considerado como sétima arte. A princípio, este cinema constituía-se apenas por exibições de curta metragem produzidos da seguinte forma: “a pessoa que detinha a tecnologia pegava a sua câmara, escolhia um assunto, posicionava-se na frente do assunto e colocava a câmara para rodar até que terminasse o rolo de filme” (BRASIL, 2008, p. 88). Essa forma foi adotada tanto nas produções de pioneiros, como Thomas Edison e irmãos Lumière, como em algumas produções contemporâneas.

No Brasil, a primeira sessão de cinema, segundo Rouchou (2005), foi em 1896 que Alfonso Segretto fez a primeira filmagem e exibição brasileira. A partir deste momento, o cinema espalhou-se para todo o país na medida em que as cidades faziam investimentos em construções de salas de exibição e adquiriam os aparelhos para reprodução dos filmes. A popularização do cinema, anos mais tarde, tornou o processo histórico da produção

1 *Auguste* e *Louis*, dois engenheiros franceses nascidos em Besançon na década de 1860, que dirigiam uma fábrica de instrumentos ópticos e material fotográfico fundada pelo pai, *Antoine Lumière*, no final do século XIX (BRASIL, 2008, p. 85).

cinematográfica no Brasil um importante produto que entretém milhões de espectadores e emprega milhares de pessoas em suas diversas etapas de concepção, produção, distribuição e apresentação dos filmes o que interferiu significativamente para a criação de políticas públicas do setor. Trata-se de uma importante parte da produção cultural do país e uma das mais características formas de representação e de apresentação da sociedade brasileira como ela é. Nesse sentido, afirma (SILVA,2017) que;

> O que importa, em termos de análise da identidade nacional, é colocar a situação de desenvolvimento da nação frente às aquisições de cultura da população brasileira. A configuração sociocultural que tivemos expressa as condições econômico-políticas em que se deu nossa construção societal. A configuração da nação carrega, assim, marcas – em geral negativas e perniciosas – da modernização dependente que foi sendo adotada pelos sucessivos grupos ocupantes dos governos, desde Getúlio Vargas, os militares, até grupos que assumiram a redemocratização do país de 1992 em diante (SILVA, 2017, p. 107).

Nesse sentido, discorreremos mais ao longo do texto a questão da relação e composição da cultura e a elitização da produção simbólica principalmente no enfoque de ações promovidas nos governos de Getúlio Vargas a alguns elementos que foram inseridos nas bases legais a partir da redemocratização. Todo esse processo se deu por conta da constituição do *habitus* que, segundo (BOURDIEU,1994), trata-se de um "sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares'" (BOURDIEU, 1994, p. 60). Por não serem leis pétreas, as leis dos *habitus* são "adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente" (BOURDIEU, 1994, p. 61). Nesse sentido, veremos a seguir que a constituição do *habitus* brasileiro permeia as questões humanas, políticas e educacionais que deveriam ser refratárias às questões culturais já que estas estavam reservadas e a serviço da elite como garantidora de distinção social e cultural.

A relação cinema e educação no Brasil tem se dado de forma tímida. Após a contextualização do cinema até sua chegada no Brasil, medidas do Estado nos anos 1930 iniciaram como tentativa de inserção de filmes como instrumento que possibilitasse o ensino-aprendizagem nas escolas. Nesse sentido, essa tentativa frustrada do governo brasileiro de aproximar o cinema da educação escolar no Brasil, "foi o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), oficializado por Getúlio Vargas em 1937. Tal investimento governamental ficou reduzido às intenções e ainda contribuiu para que o termo cinema educativo tenha se tornado sinônimo de filme entediante" (MOGADOURO, 2014, p. 62).

O INCE[2], no formato como foi concebido naquele momento, não se mostrava

2 "Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). Idealizado pelo antropólogo Edgar Roquette Pinto, o INCE, primeiro órgão estatal brasileiro voltado para implantar e difundir o cinema educativo, foi criado pelo governo de Getúlio Vargas,

interessante em virtude de ter como iniciativa a produção e a pedagogização extremas. O cineasta Humberto Mauro foi o responsável por produções consideradas extremamente desconexas. Nesse sentido, segundo (MOGADOURO, 2014), a prática de exibição de documentários pedagogizados não surtiu efeito satisfatório no campo educacional brasileiro. Se analisarmos sob a ótica do método relacional proposto por Bourdieu e empregarmos o conceito de campo para analisar as formas de poder da sociedade brasileira naquele momento, compreendemos por que havia uma tessitura social adversa ao cinema na escola e o receio pela expressão da Arte como um todo na desalienação do povo.

Para melhor esclarecer, trazemos a definição de campo e as regras do jogo político em ação. " um círculo cujo centro está em toda parte e em parte alguma" (BOURDIEU, 2000, p. 7), ou ainda "apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes" (BOURDIEU, 2003, p. 119). Naquele contexto, o campo da educação não pôde estar aberto a modificar sua estrutura, já que esta decisão implicaria na alteração na(s) posição(ões) do(s) agente(s), ou receber as produções de documentários do INCE poderia talvez levantar críticas aos conteúdos produzidos.

Os filmes naquela época, segundo consta, contribuíam para promoção e disseminação dos valores nacionais e para a constituição do patriotismo, apresentando "ideais alinhados com a política da Era Vargas, que pensava o cinema como 'o livro de imagens luminosas', demarcando prontamente o viés didático e instrucional que os filmes deveriam ter" (WALTER, 2015, p. 187, grifos do autor).

Naquele momento, as motivações político-ideológicas motivaram a adoção do cinema na escola e, consequentemente, a educação dos agentes inseridos no ambiente escolar. Segundo (SILVA; SILVA, 2018, p. 02), "a escola é, em primeiro lugar, uma construção social e histórica que se ancora, sobretudo, na cultura e, portanto, é e deve ser pensada do ponto de vista histórico". Assim, o propósito do contexto da Era Vargas acabou se desviando do real sentido o qual deveria estar direcionado a atender e fomentar uma educação ampla que formasse o cidadão para o mundo. A proposta governamental implementada em 1937 não atendia a intenção de utilizar o cinema como prática educativa. Segundo Filhos (1952), "chamamos cinema educativo o cinema que proporciona a comunicação de fatos da vida ambiental, cultural, literária, artística, científica ou técnica, utilizando-se da emoção e da surpresa, mas sem falsear-lhe a originalidade dos fatos e das coisas em face da realidade"(FILHOS, 1952, p. 177).

Reforça-se que a proposição inicial do INCE era realizar as gravações e documentar essas ações educativas que estariam diretamente enquadradas ao cinema instrutivo/ escolar. Desta forma, a proposta do instituto distanciava-se da sugerida inicialmente, de

---

como instrumento de educação e transmissão de ideologias e sob a inspiração de instituições europeias similares" (GALVÃO, 2004, p. 5), operou de 1937 a 1966.

se ter o cinema como prática de ensino efetiva capaz de promover a ampliação do capital cultural "indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, [...] obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe" (BOURDIEU, 2011, p. 73). Assim, as experiências com as obras cinematográficas funcionariam como um instrumento de apropriação e de (re)distribuição de bens simbólicos entre/e aos estudantes, seus familiares e redes sociais.

Dever-se-ia repensar a forma de produzir e adotar a definição de prática educativa como a "[...]transmissão e produção de conhecimentos, padrões éticos e valores morais, tornando-se necessário analisá-la além do espaço escolar, verificando o processo de formação cultural no interior do mundo áudio-imagético" (CARVALHAL, 2008, p. 20). Desta forma, reforçamos aqui que a prática pedagógica em sua amplitude tem como cerne a valorização do conhecimento que advém das experiências culturais diversas e especificamente da cultura audiovisual em todas as manifestações. Este trabalho deve ser também contemplado nas licenciaturas. Segundo Pires (2010) o "sistema escolar, constata-se que não só existe o preconceito com relação à oralidade cultural, como também com relação à cultura audiovisual: uma atitude defensiva diante do desafio de reconhecer um novo ecossistema comunicativo, no qual emerge outra cultura, com novos modos de ler, ver, pensar e aprender" (p. 283).

Realizar qualquer tarefa nova exige a compreensão de processo. O desafio é enorme, mas o trabalho com a cultura como expressão de uma coletividade que se identifica enquanto nação livre e altiva deve ser buscado. E também, segundo Duarte e Alegria (2008), há fortes indícios que o "reconhecimento de que o cinema tem uma vocação intrinsecamente pedagógica, no que diz respeito à difusão cultural e à formação do espectador, teve origem no próprio meio cinematográfico, que, desde muito cedo, se acreditava capaz de interferir de algum modo na educação das massas (p. 61).

Embora a tentativa de criar um projeto de cinema na escola de caráter nacional (como pretendeu o INCE), o trabalho com cinema e projeção de filmes nas escolas não deixou de existir. Existem inúmeras experiências e incontáveis registros da atividade de professores e mesmo de Secretarias de Educação a respeito disso. A relação cinema e educação só se fortaleceu dada a importância e o (re)conhecimento da obra cinematográfica como auxiliar no processo educativo.

Ao enfatizar o filme como instrumento de aprendizagem faz-se necessário conceituar este termo. De acordo com Franco (2012), filme é definido como "objeto estético/cultural de consumo individualizado. Sua fruição se dá dentro de uma bolha perceptiva, construída pela tecnologia de projeção de imagens em movimento em sala escura" (p. 11). O filme tem a possibilidade de exercer função pedagógica, de despertar o prazer visual e o encantamento de quem assiste. São dimensões simbólicas que auxiliam o desenvolvimento da humanidade em toda sua trajetória de vida. Nesse sentido, o mercado dos bens simbólicos tem leis

próprias, que não são as da comunicação universal entre sujeitos universais; tendem a partilha indefinida das nações que impressionou todos os observadores. Em consideração à extrema relevância do trabalho com os estímulos audiovisuais, especialmente com o filme em sala de aula, foi implementada no ano de 2014 a Lei 13.006/14, a qual estabelece que "[...] a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais" (BRASIL, 2014, art. 26 – § 8). A inclusão do cinema na escola não tem sido uma tarefa fácil a "trajetória que remonta já desde 1898, a consolidação dessa relação nas escolas é relativamente tardia. Assim, há uma lacuna no que diz respeito à inserção estrutural do trabalho com o cinema na escola através de uma regulamentação formal como ocorreu com as demais disciplinas" (SOUSA, 2017, p. 23).

Esta lei despertou nos professores a necessidade de que tomassem uma postura favorável, ou seja, que atendessem ao dispositivo legal acima citado. Tal adequação imposta como obrigatoriedade pode gerar alguns riscos, pois é perigoso que se obrigue os professores a cumprirem exigência legal "que o cinema continue entrando pela porta de trás das disciplinas, como mero suporte didático, sem uma maior preocupação em construir articulações e aproximações mínimas com os elementos característicos da linguagem cinematográfica" (FRESQUET; PAES, 2016, p. 171).

Em razão das preocupações com a forma que a escola deve trabalhar o cinema é que defendemos neste e em outros textos que a formação cultural ampla dos docentes seja urgente. As dificuldades encontradas no desenvolver do trabalho com o filme podem ser oriundas do processo de formação docente no qual este não obteve a instrumentalização necessária para trabalhar com a linguagem cinematográfica, visto que tanto nos cursos de licenciatura, em especial o curso de Pedagogia – ainda mais em relação aos que não passaram por modificações em seu Projeto Político Pedagógico após a publicação da Lei do Cinema em 2014 – não há amplas discussões sobre o trabalho com o filme em sala de aula.

Defendemos que "o cinema é, inclusive, um elemento importante nas leituras e análises que se fazem atualmente nas intersecções das artes com a comunicação, pois alia elementos narrativos às funções informativas e suasórias" (COVALESKI, 2012, p. 93). Ele não deve ser trabalhado de qualquer forma ou apenas como entretenimento devido a, historicamente, sofrer muitas dificuldades para ser inserido no contexto escolar, assim como afirma (NAPOLITANO, 2009).

> Apesar de ser uma arte centenária e muitas vezes ao longo da história ter sido pensado como linguagem educativa, o cinema ainda tem alguns problemas para entrar na escola. Não apenas na chamada "escola tradicional" (o que seria mais compreensível, dada a rigidez metodológica que dificulta o uso de filmes como parte da didática das aulas), mas também dentro da escola renovada, generalizada a partir dos anos 1970, o cinema não tem sido utilizado com a frequência e o enfoque desejados (NAPOLITANO, 2009, p. 7).

No contexto educacional brasileiro, o cinema foi inserido desde a primeira metade do Século XX "em publicações da imprensa diária, em revistas especializadas de cinema, em revistas de educação, como também em alguns livros publicados por teóricos ou educadores, entre os anos de 1920 e 1930" (CATELLI, 2007, p, 41). (NAPOLITANO, 2009) demonstra que há debates por quase cem anos e mesmo assim os professores na grande maioria possuem dificuldades com metodologias de trabalho com o recurso fílmico no sistema educacional brasileiro.

Relacionado a este debate, (XAVIER, 2008) concedeu uma entrevista no ano de 2008 à revista Educação & Realidade. Quando perguntado quais relações poderiam ser estabelecidas entre o cinema e a educação, respondeu o seguinte.

> o cinema incorpora aquela dimensão formadora própria às várias formas de arte que cumprem um papel decisivo de educação (informal e cotidiana), de outro ele pode se inscrever de forma mais sistêmica no processo educativo, seja pelo uso de qualquer gênero de filme (ficção, documentário) em sala de aula, com interação direta com a fala do professor, seja pela produção daquela modalidade especial a que se deu o nome "filme educativo", esse que supostamente se estrutura como ato comunicativo que apresenta, de um modo ou de outro, uma demarcação, uma metodologia de ensino, um princípio pedagógico, voltados para o domínio específico ou para o adestramento para uma prática (XAVIER, 2008, p. 14-15).

Consideramos como fundamentais as ponderações de (XAVIER, 2008) e buscamos relacioná-las com as afirmações de (FRANCO,1995) sobre o trabalho docente com o filme. De acordo com a autora, uma das pioneiras nas pesquisas sobre a relação educação e cinema no Brasil, é possível proceder da seguinte forma:

> Aproximam como educadores e não como espectadores comuns – que sempre foram. Trazem para a sala de aula, para os conteúdos de suas disciplinas, esse clima de viagem de aventuras entre os estados sensíveis estimulados pela linguagem audiovisual e o caminho da compreensão racional dos conteúdos comunicados esteticamente pelos artistas da mídia. (FRANCO, 1995, p. 52).

Para melhor referendar o trabalho com cinema na escola, é interessante partir do pressuposto de que "o cinema deve estar na escola não como um conteúdo curricular campo de especialidade de um professor, mas de outra maneira, em outra perspectiva, fugindo a racionalidade instrumental e às obrigações estritamente formais dos aprendizados e de conteúdo"(RAMOS; TEIXEIRA, 2010, p. 08). Nesse sentido, os autores Xavier e Silva (2018) argumentam que um(a) docente qualificado(a) "deverá conciliar os saberes que a criança/jovem traz com os que terão de ser abordados na escola/universidade. O ambiente favorável facilita a (re)elaboração de conceitos e permite que o(a) estudante alcance gradativamente seu melhor modo de aprender" (p. 306).

É também fundamental que o filme possa ter "articulação com o currículo e/ou conteúdo discutidos, com habilidades desejadas e requeridas e com os conceitos discutidos;

adequação à faixa etária e etapa específica da classe na relação ensino aprendizagem" (NAPOLITANO, 2009, p. 16), tornando-se, assim, instrumento formativo. O filme escolhido/ selecionado poderá estar inserido como componente curricular complementar associado ao conteúdo ministrado pelo docente e, tangencialmente, tocar questões interdisciplinares com as demais disciplinas cursadas.

De acordo com Mogadouro (2014), pesquisas desenvolvidas em instituições escolares brasileiras apresentam dados demonstrando que o trabalho pedagógico com o cinema/filme persiste com alguns déficits metodológicos, tais como:

> [...] o uso do filme como solução para problemas graves que a escola enfrenta, como indisciplina, violência, ***bullying***, gravidez precoce, uso de drogas e todos os males sociais possíveis. Com essa intenção, são exibidos filmes com mensagens edificantes, com intuito de sensibilizar os alunos. Se a atividade não for bem planejada e não garantir um bom espaço de debates, mediação, reflexão, acaba sendo frustrada, pois representa uma supervalorização do audiovisual. Trata-se aí da mesma raiz do medo (ainda existente) de que um filme dissemine maus valores e produza más influências. É muito raro que um filme fale por si e que o simples contato com mensagens saudáveis seja suficiente para a boa formação dos educandos (MOGADOURO, 2014, p. 64).

Desta forma, caberia ao profissional da educação formar-se amplamente com os elementos diversos da cultura do seu país. Como afirma (DUARTE, 2009), "parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção dos saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais" (DUARTE, 2009, p. 18). Concomitante a esse pensamento, (SILVA, 2013) afirma que "no caso brasileiro há especificidades geográficas e territoriais [...] temos ainda a cultura transplantada cujos componentes dos colonizados prefiguram uma representação tanto do país [...] configura e desloca dentre outras coisas, a formação do gosto dos habitantes" (SILVA, 2013, p. 90).

Para que haja o desenvolvimento de trabalho pedagógico nesta perspectiva, independentemente do método de ensino ou recurso utilizado, segundo (MORAN, 2000),

> Há uma preocupação com ***ensino de qualidade*** mais do que com ***educação de qualidade.*** Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências história, matemática). Na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos (MORAN, 2000, p. 12, grifos dos autores).

Concebe-se o uso do filme nesta situação enquadrado como parte do processo educativo que levará o aluno a conhecer, e "conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais

ampla e integral" (MORAN, 2000, p. 18). A expressão apreender significa 'fazer uso de', de forma que o instrumento elencado anteriormente consiga atingir todos esses objetivos do conhecer.

Finalmente, o trabalho com filmes na escola está amparado tanto teórica quanto legalmente. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os usos dos recursos audiovisuais devem ocorrer desde a educação infantil, período este em que crianças de zero a quatro anos são educadas em instituições especializadas e que devem atender todas as necessidades de acordo com a faixa etária. Dentre as atividades pedagógicas, os professores deste nível de ensino devem trabalhar com

> Traços, sons, cores e formas. Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2018, p. 41).

São de extrema importância os trabalhos desenvolvidos desde os primeiros anos de vida. Assim como afirma a autora (VAROTTO, 2013), o trabalho com filmes infantis "[...] apresenta-se com grande valor educativo para a criança, pois além de interagir com ela, permite que observem as diferentes formas de relacionamento com o meio e as atividades que podem ser feitas" (VAROTTO, 2013, p. 88). Assim sendo, o adulto representado nesses ambientes pelo(a) pedagogo(a) deve planejar o trabalho pedagógico de forma intencional e fazer a mediação do conhecimento que a criança já possui com aquele que se pretende atingir, avançando alguns anos no processo de ensino no Ensino Fundamental I, ou Anos Iniciais, compreendido atualmente pelas séries Jardim II, 1º, 2º,3º,4º e 5º ano, com crianças de 5 a 10 anos. Para estes, as mídias, incluindo os filmes, podem ser trabalhados como prática de leitura que "[...] no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música) (BRASIL, 2018, p. 72). Dessa forma, acompanha-se e possibilita-se a atribuição de significados aos recursos digitais. Seguindo este pensamento, a BNCC pressupõe que o trabalho com o recurso fílmico propicie

> A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (BRASIL, 2018, p. 500).

E também desenvolvimento da oralidade necessária para a capacidade narrativa e argumentativa tão requerida, por exemplo, nas provas e exames amplamente utilizados

pelo sistema de ensino. Sobre isso, o documento afirma que:

> [...] a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas (BRASIL, 2018, p. 243).

Dessa forma, é importante valorizar a trajetória do cinema enquanto arte e cabe a nós profissionais do magistério atribuir o devido valor do filme e integrar essa ferramenta tão importante ao trabalho didático pedagógico, o qual tem muito a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, propiciando aos estudantes diferentes formas de ver o mundo que os cerca e também formas de conhecer aquilo que está para além dos horizontes em outros continentes e culturas, apreciando e valorizando a cultura de outros povos, as formas de agir, de interagir com os outros. São nos personagens que "ocorrem personificações e encarnações de forças sociais em conflito que no limite, não assegura lugar para todos, especialmente aos jovens (SILVA, 2012, p. 715). Nesse sentido, o estudante sente-se como pertencente por meio da identificação com os atores e personagens da trama. Este é o ponto a partir do qual está pautada nossa defesa. O cinema por tudo que foi elencado é seguramente um dos meios que há mais de 100 anos só faz crescer uma poderosa forma de fazer chegar às pessoas, especificamente no espaço escolar, conhecimentos, transmitir ideias, debater assuntos, tecer contra-argumentos e tomar para si e fazer uso criativo dos elementos da cultura do nosso país. Se a escola deve ser o lugar que desenvolve o protagonismo infantil/juvenil/adulto, por meio do cinema é possível conseguir que se aprendam conteúdos, formas de resistir e de lutar, etc.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por mais que os aspectos intrínsecos da cultura escolar dificultem a introdução e o trabalho sistemático com filmes desde os anos iniciais para que o estudante assimile/interaja/participe dos elementos e signos de seu país, o trabalho é ainda muito solitário. No entanto, cabe ao docente (in)formar-se sobre métodos e metodologias de trabalho com o recurso fílmico e, desta forma, buscar gradativamente condições de realizar o planejamento da relação dos conteúdos com as temáticas do filme selecionado. Após esta apropriação processual e ampla, estará apto(a) a realizar a preparação que prevê: conhecimento da técnica e das tecnologias dos meios de exibição, debate/discussão do tema estudado e a realização ou não de atividades relacionadas ao filme exibido embora previsto em lei.

Destacamos que o trabalho didático-pedagógico com filme ainda enfrenta muita

dificuldade em razão principalmente da formação inicial e mesmo da continuada, as quais negligenciam estes temas. Soma-se a isto a falta ou precariedade de estrutura na escola. Em geral, ela não prevê em sua arquitetura a construção de salas apropriadas para a projeção de filmes para uma turma de 40 ou mais estudantes, além de que o brasileiro em geral têm dificuldades de seguir o estabelecido legalmente.

Ao pensar no uso de um filme em sala de aula, primeiramente o/a professor/a precisará incluí-lo como parte do planejamento bimestral/semestral a fim de elaborar e propor situações nas quais o cinema materializado na forma de filmes em DVD ou em qualquer outra mídia possa, de acordo com (SILVA, 2012, p. 716), “ser usado para construir debates e discussões que fomentem o entendimento de uma cultura e de povos diferentes”. O resultado deste trabalho logo será percebido na forma como os estudantes se tornam mais comunicativos e propositivos, bem como mais curiosos sobre os diversos assuntos que venham a ser abordados.

Por associação, se os estudantes assimilam e utilizam mais amplamente os tipos de capitais requeridos no espaço escolar e fora dele, como falar e escrever bem - na norma culta - e se além deste uso geral souberem se apropriar das demais formas de capital - como relações de amizade que contribuam para a ampliação destas habilidades e competências necessárias e requeridas - eles estarão formando um novo *habitus* e estarão mais aptos a compreender as regras de cada campo social do qual participam ou venham a participar. Também poderão ampliar seus ganhos acadêmicos. Segundo Reia-Baptista (1995) “a inclusão de estudos midiáticos nos diferentes níveis de ensino é uma medida necessária para uma formação integral e adequada às características culturais do cidadão das sociedades modernas onde o fenômeno comunicativo global assume grande importância social, cultural e pedagógica” (p. 01). A escola integral e crítica pressupõe que a cultura e a arte sejam partes constitutivas da formação bem como o cumpromento aos requisitos previstos nas políticas voltadas à educação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto teve por objetivo elencar alguns elementos que evidenciam que o trabalho escolar com o audiovisual em geral e o fílmico em particular é importante para o desenvolvimento dos educandos. Sendo assim, o trabalho com literatura, filme, vídeo, fotografia, lei, regulamentações, entre outras fontes, pode propiciar o aprendizado significativo.

Assim, defendemos o filme como arte e, como tal, elemento necessário para a formação crítica e producente, tanto do ponto de vista pessoal quanto social e profissional do discente. Em 1982, a UNESCO promulgava a Declaração sobre a Educação dos Meios. Desde então, é necessário admitir que o cinema é um aliado. Nesta declaração, está escrito que “em vez de condenar ou aprovar o indiscutível poder dos meios de comunicação, é

forçoso aceitar como um feito estabelecido o seu considerável impacto e a sua propagação através do mundo e, ao mesmo tempo, reconhecer que constituem um elemento importante da cultura no mundo contemporâneo” (MARIN; ZAMBRANO; CURIEL, 2015, p. 150).

Ressalta-se, por fim, que não dispensamos os demais recursos e metodologias de ensino. Apenas apresentamos aqui algumas estratégias que possibilitam desenvolver melhor habilidades de leituras diversas tanto da imagem quanto da música ou da fotografia e mesmo das charges e desenhos como forma de ampliar a utilização de recursos que facilitem o trabalho pedagógico como forma de enriquecimento das experiências narrativas, descritivas e argumentativas dos estudantes da educação básica a fim de ampliar sua posse e uso de capital cultural. O campo da educação e o campo da cultura possuem conexão e relação visceral com o cinema como potencializador de maior capacidade de os egressos do sistema de educação obterem poder e prestígio.

REFERÊNCIAS

BERNARDET, J. C**. O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas- SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**; Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal), 3° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 322p.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** Por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora Unesp. 2004. 87p.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). **Escritos de educação.** 12ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 73-79.

BRASIL, G. A. Ensaio: politizando a tecnologia e a feitura do cinema. In PRETTO, NL; SILVEIRA, SA., (Orgs.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. [Online]. Salvador: EDUFBA, 2008. pp. 85-92. Disponível em: http://books.scielo.org/id/22qtc/pdf/pretto-9788523208899-07.pdf. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei 13.006, de 26 de junho de 2014.** Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 27 junho 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm . Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CARVALHAL. F. C. A. **LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO! O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar.** 2008. 314p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp066409.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

CATELLI, R. E**. Dos "naturais" ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 1930**. 2007. 236p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285011. Acesso em: 20 jun. 2019.

COVALESKI, R. L. Artes e comunicação: a construção de imagens e imaginários híbridos. **Galáxia** (São Paulo, *Online*), n. 24, p. 89-101, dez. 2012. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/8218/9413. Acesso em: 02 nov. 2019.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar a partir da educação. **Educação e Realidade**, v.33, n.1, p. 59-80, jan. /jun, 2008.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FIGURELLI, R. C. Cinema, a sétima arte. **Extensio UFSC,** Volume 10, Nº, 15, p. 110-119. 1º semestre 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2013v10n15p110. Acesso em: 02 nov. 2019.

FILHOS, P. G. CINEMA E EDUCAÇÃO**. Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos.** Vol. XVIII julho-setembro, 1952. n. º 47. p. 177-179.

FRANCO, M. Prazer audiovisual. **Comunicação & Educação**, São Paulo. 121: jan./abr. 1995. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2, p. 49-52. Acesso em 07 abr. 2019.

FRANCO, M. HIPÓTESE-CINEMA: MÚLTIPLOS DIÁLOGOS. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 9, p. 8-23, jan. 2012. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1597/1445. Acesso em: 20 jun. 2019.

FRESQUET, A. M.; PAES, B. T. A ESCOLA E O CINEMA: Algumas reflexões e apreensões frente a Lei 13.006/14. **Revista Teias** v. 17, n. 47, p. 163-172, jan. /Mar.2016. Disponível em: http://cinead.org/wp-content/uploads/2019/06/A-escola-e-o-cinema_Bruno_paes_e-_Fresquet.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

GALVÃO, E. **A ciência vai ao cinema**: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Rio de Janeiro: UFRJ/ICB, 2004.Disponivel em: https://casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/Dissertacoes/acienciavaiaocinema.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

MARIN, G. J.; ZAMBRANO, Rodrigo Elías; CURIEL, Concepción Pérez. Um caso de Pedagogia comunicacional: a comunicação (política) através do cinema. 2015. In: **Criações Audiovisuais Atuais. Media XXI**. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Del_Valle_Mejias/publication/313821003_Identidade_e_exclusao_no_romance_feminino_contemporaneo/links/58a74ad94585150402f2a00f/Identidade-e-exclusao-no-romance-feminino-contemporaneo.pdf#page=149. Acesso em 15 de set. De 2020.

MOGADOURO, C. O cinema reinventando a escola – Um diálogo da Educomunicação com o filme A invenção de Hugo Cabret. **Comunicação & Educação**, Ano XIX, n. 1, jan./Jun 2014, p. 59-66. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/78568/82620/. Acesso em: 28 out. 2019.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-66.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4º ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PIRES**,** E. G**.** A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a06v36n1.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

RAMOS, A.L. A; TEIXEIRA, I. A. C. O professor e o cinema na companhia de Bergala. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 5, n. 10, p. 7-22, jul. /dez. 2010. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1612. Acesso em: 07 abr. 2019.

REIA-BAPTISTA, V. Pedagogia da Comunicação, Cinema e Ensino: Dimensões Pedagógicas do Cinema. In: **Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano** da Universidade Internacional de Andalucia, La Rabida, 1995. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/reia-baptista-pedagogia-comunicacao.pdf. Acesso em 18 de set. de 2020.

ROUCHOU, J. Cinelândia: o cinema no primeiro ano da revista O Cruzeiro. **ECO-PÓS**, v.8, n.2, agosto-dezembro 2005, p.13-29. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/o-z/FCRB_JoelleRouchou_Cinelandia_cinema_primeiro_ano_revista_OCruzeiro.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.

SILVA, S. dos S. O filme como fonte de análise social. In: **Anais digitais** 16º Encontro Cinema brasileiro e novas cartografias do cinema mundial. São Paulo: Centro Universitário Senac, 2012. p. 714 -722. Disponível em: https://associado.socine.org.br/anais/2012/12707/suely_dos_santos_silva/o_filme_co mo_fonte_de_analise_social. Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, S. dos S. **A Socine e a produção do conhecimento em cinema brasileiro**: de 1996 a 2012. 2013. 171f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, S. dos S. **Socine- Mapeamento do cinema brasileiro**. Curitiba: CRV, 2017. 171p.

SILVA, S. dos S..; SILVA, H. M. S. Sistema de educação brasileiro, ensino médio reajustes e limites. **Itinerarius Reflectionis**, 14(1), p. 01-20, 2018. https://doi.org/10.5216/rir.v14i1.47593. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/47593/25269. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOUSA, D. M. C. **O cinema na escola**: aspectos para uma (des) educação. 2017. 326p. (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

VAROTTO, M. Vamos explorar os objetos! In: ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013 p. 73-92.

WALTER, F. O. O lugar do pedagógico nos filmes feitos para crianças. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3 (78), p. 185-204 l set./dez. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507809. Acesso em 28 out. 2019.

XAVIER, I. Um cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 13-20, jan. /jun. 2008.

XAVIER, M. da G. F.; SILVA, S. dos S. Ensino Superior: Avanços e desafios. In: BRITO, E. de S.; SILVA, H. M. S. (Orgs.). **Cenários de mudança na política educacional brasileira e os desafios das licenciaturas**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018. p. 303-316.

CAPÍTULO 19

LET'S SING FOR A MULTICULTURAL EDUCATION

Data de aceite: 22/01/2021

Juan Rafael Muñoz Muñoz
University of Almería
Almería, Spain

Javier González Martín
University of Almería
Almería, Spain

A preview version was presented at VIII International Conference on Intercultural Education and International Conference on Transcultural Health.

ABSTRACT: Songs are one of the main resources used in the classroom in preschool and primary education. Their use allows the development of skills that not only affect the musical education field, but also enable to promote the comprehensive training of children in three major areas: cognitive, sensory-motor, and affective-social. In the affective and social sphere, songs will allow the approach of the multicultural education and teaching values in general. The acceptance of diversity, the respect for different cultures and ethnicities and the strengthening of social relationships will be the subjects which can be connected with the songs selected to be worked on in the classroom. These songs will sometimes be based on stories and other literary works suitable for the level of the students to whom they are addressed. Thus, the combination of the story and the song will have a multiplier effect that will extend the type and characteristics of the activities to be carried out. In this way, the song will provide different working contexts, with special reference to commemorations, celebrations and festivities, through which the students will be able to become aware of the multicultural reality of their classroom, school and environment.

KEYWORDS: Song, Musical Education, Multicultural Interaction, Values and Emotions.

RESUMO: A música é um dos principais recursos utilizados em sala de aula na pré-escola e no ensino fundamental. A sua utilização permite o desenvolvimento de competências que não só incidem no campo da educação musical, mas também permitem promover a formação integral das crianças nas três grandes áreas: cognitiva, sensório-motora e afetivo-social. No âmbito afetivo e social, as canções permitirão a abordagem da educação multicultural e do ensino de valores em geral. A aceitação da diversidade, o respeito às diferentes culturas e etnias e o fortalecimento das relações sociais serão os temas que poderão estar relacionados com as músicas selecionadas para serem trabalhadas em sala de aula. Essas canções às vezes serão baseadas em histórias e outras obras literárias adequadas ao nível dos alunos a quem se dirigem. Assim, a combinação da história e da música terá um efeito multiplicador que ampliará o tipo e as características das atividades a serem realizadas. Desta forma, a canção proporcionará diferentes contextos de trabalho, com especial destaque para as comemorações, celebrações e festividades, através das quais os alunos poderão tomar conhecimento da realidade multicultural da

sua sala de aula, escola e ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Canção, Educação Musical, Interação Multicultural, Valores e Emoções.

1 I INTRODUCTION

The progressive loss of importance for Arts Education in the school curriculum, not only in Spain, but in the majority of Western countries, has become an expression of neoliberalism and reflects an economist vision of children's education as a future-oriented investment of a savage and global capitalism. In this regard, music and its teaching are excluded from the education reform agenda. Thus, in light of ideological positions, and without relying on scientific evidence, instrumental subjects (like Spanish Language and Literature, Mathematics and Foreign Languages) are promoted within the school curriculum, being 15 of the 25 weekly lessons that make up the school timetable in Primary Education.[1] However, various studies have shown that, with more music being included in the curriculum and its use in subjects such as Language and Literature (Hoskins, 1988; Pate, Gibson, Ratner, Besson, & Holcom, 1998; Schön, Magne, & Besson, 2004), Mathematics (Chao, Mato, & Chao, 2015; Edelson & Johnson, 2003; Geist, Geist & Kuznik, 2012; Ibáñez, Aguilera & González-Martín, 2014) and Foreign Languages (Medina, 1990; Schwantes, 2009; Swaminathan & Gopinath, 2013), there are significant benefits not only from a cognitive point of view (Črnčec, Wilson, & Prior, 2006), but also in the academic achievement of children (Reyes Belmonte, 2011).

Children's participation in working contexts where music is a unifying element, where collaboration and cooperation take place to absorb complex ideas and where creation of social meaning and cohesion is fostered. Music is a tool for the promotion of multicultural understanding and its diminishing presence in the curriculum is a concern that could be called a matter of social justice, since its neglect means the violation of educational rights (Acker & Nyland, 2017).

According to Muñoz Sedaño (1997), the aim of multicultural education must be to recognise and accept cultural pluralism as a social reality that contributes to the social development through equal rights and equity and that, at the same time, favours the establishment of harmonious inter-ethnic relationships. Thus, we believe that a multicultural education is the solution that must be given to the diversity in schools and that, on the basis of the equity principle, promotes a dialogue between various cultural concepts (Peñalva y Soriano, 2010) and does not only include those categories accepted as cultural diversity and traditionally assigned by ethnic groups, linguistic minorities, immigrants..., but also other forms of cultural diversity such as those related to age (childhood, adolescence, adulthood, old age), functional diversity (intellectual, physical, sensory, psychic), gender or socio-economic levels (Aguado, 2003).

1 Annex II of the Order of 17th March 2015 developing the curriculum for Primary Education in Andalusia (Spain).

2 I WE SING TO INTEGRATE OURSELVES

Singing is present in our lives from our early years through the melodies sung to babies in the family environment. It is a means of relationship and communication between mother and child (Morant, 1999). From the cultural point of view, singing is one of the basic elements that defines cultures, as Kodaly points out: 'A strong musical culture has only been developed when singing has been the basis. The human voice is accessible to all and, at the same time, is the most perfect and beautiful instrument and must be the basis of mass musical culture' (in Ördög, 2000, p. 6). In addition, singing has been used in the development of these cultures as a means to express feelings, sensations, emotions and experiences of human beings. In this regard, Willems goes on to assert that 'it can be said, without any doubt, that singing is the principle and soul of music' (1981, p. 140). From the point of view of its importance in education, it should be noted that singing can develop skills that are not just musical. For instance, skills related to audio perception (Monks, 2003) or it can even enhance the treatment of psychomotor skills (Phillips, 1992).

In a singing context, attention is usually focused on the aspects we have presented. However, there are other aspects linked to teaching values that are particularly relevant to this activity, mainly when it takes place in a group setting. The action of singing requires the willingness of participants to show solidarity, since the final result will be the sum of contributions of each of the people involved. This solidarity is what makes teamwork a basic pillar for their development. For this to be possible, it is essential that all singers feel a part of the group and, as such, they all feel included in it. It is difficult to think of singing in a group if its members do not accept, respect or value each other, since there will be no way to control their own performance and, particularly, the influence of personal emotions on the singing. For this reason, when we propose a singing activity in the classroom, whatever the level is, we enable students to improve social relationships, as well as strengthen the solidarity and integration of all of them, regardless of gender, race, culture, religion or social level.

This dimension of singing as a means to promote integration and multicultural interaction becomes much more noticeable when a suitable selection of the songs to be included in our classroom repertoire is made. The subjects covered in every song will lead children to all aspects concerning multicultural interaction.

In addition to the importance of children's song in the field of Musical Education, it is worth highlighting its role as a centre for the integration of activities from different areas of expertise, from preschool to primary education (López de la Calle, 2007; Estévez, 2008; Martín Escobar, 2010). The importance of children's song in their musical education has always been pointed out thanks to Hemsy de Gainza's famous quote: 'Children's song is the most important musical food the child receives' (1964, p. 113). Its importance in the educational field is addressed by Bernal and Calvo (2000), who pointed out its significance not only for music learning, but for learning in other areas of expertise: 'Children's song is

an excellent teaching resource, since it demands the direct and active participation of the child, which makes it a basic element both for children's musical education and for learning and internalisation of other areas of the curriculum' (p. 83).

Its teaching rationale through the possibilities offered in the field of the comprehensive training of children should also be emphasised (Oriol y Parra, 1979; Cámara, 2005). Along these lines, the use of songs as a means to develop other skills, such as memorising melodies and texts, is promoted while offering an endless source of vocabulary and connection to diverse subjects of different areas of expertise (Pérez Miguel, 2003). From this perspective, Muñoz Muñoz (2003) highlights song as the most comprehensive and globalising musical work context of those commonly used in the classroom, and that is able to integrate both musical and extra-musical skills and content.

In this way, songs can be used as a means to encourage reading in preschool education (Muñoz Muñoz, 2017). The use of songs based on stories, poems and other literary works brings children closer to their first readings and books. On the other hand, music plays an active role in the emotional education of children (Bisquerra, 2017). Songs and singing are often used as a means to promote emotional development through their text and the group performance taking place in the classroom.

Music promotes teaching values at different educational levels (Conejo Rodríguez, 2012). Songs and singing enhance multicultural education and respect for others, regardless of race, gender or religion (Bernabé, 2013). Similarly, they contribute to children training in the education of peace and non-violence by promoting attitudes and behaviours of a culture of peace (Cabedo y Moreno, 2018). The promotion of values through songs and singing has the advantage of being able to be proposed from preschool education so that it can be continued throughout the primary education (Moya, Hernández Bravo, Hernández, y Cózar, 2014).

3 I WHY USE STORY-BASED SONGS?

We will use story-based songs as the basis for the development of our working proposal. Stories are a key element as a teaching resource in preschool and primary education, due to the training possibilities and advantages they offer. From the point of view of the educational importance of the story, Cone (1976) sees it as a means that will communicate happiness and will foster and encourage the children's feelings. In his opinion, this is clearly a strong argument that justifies the educational use of the story, which also contributes to emotional-affective, intellectual and linguistic development (Gómez y Rodríguez, 1994).

Characters, times, situations, actions and the world of reality and dreams will help us to take the students to different moments that will be used as experiences of the subjects we intend to deal with (Nobile, 1992).

The songs that we use are based on children's stories or literary works whose subject matter is related to multicultural interaction. The text of these songs should seek to summarise the content of the story, on which is based, the main actions that are developed and their characters.

The text of the songs plays an important role in their use, since the educational level of the songs and the activities to be carried out with them will depend on it. On the other hand, the characteristics of the text: vocabulary, sentences, dimension, or even its simplicity or complexity for memorisation, should be suitable for the knowledge and experiences of children concerned. In this way, we will be able to make the comprehension of these texts and the editing of the songs easy to perform them in a quick and direct way.

The rhythm of the songs must be simple, of little contrasts and repetitive, while at the same time striking, stimulating and motivating, in order to create a willingness to learn them and to participate in the activities we want to propose with each of them. Similarly, the melody must have the same characteristics as the rhythm: simple, with no large jumps between notes and repetitive. If rhythm and melody do not attract the attention of students, they will hardly show an appropriate willingness to the activities to be carried out.

4 | ACTIVITIES FOR THE DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL INTERACTION

Proposing a piece of work about songs based on stories and literary works necessarily makes us pay particular attention to the selection of stories and songs to be used. In this proposal, we have opted for a series of stories that deal with issues related to multicultural interaction in different ways, taking into account that all of them have a song written about its content. Their subjects will lead us to the culture of different countries and ethnic groups, while addressing issues related to diversity, solidarity, integration, acceptance and respect for all people, without discrimination.

The activities that we can perform with story-based songs can be categorised into storytelling activities, musical activities, and activities of analysis, commentary and awareness-raising of the subject matter.

It is important to plan how to introduce children to the story on which the song to be worked on is based. According to the characteristics of the story, we can use different strategies:

- Story-reading, in which we should take advantage of the possibilities offered by the voice, so that the changes in intensity, tone, duration and speed can help us to attract the attention of the students, to bring personality to each of the characters in the story and to emphasise the actions carried out in the development of the story.
- Storytelling, which allows us to present the story more freely and with greater adaptability to the circumstances and characteristics of the students, but also to

those of the story.

- Story staging, which is traditionally performed once the story is known. However, here we propose that it will be used as a strategy for telling the story.

The musical activities with story-based songs do not differ much from those we carried out with other songs. They can be varied as much as we want, according to the time available, as well as the age and knowledge of the students. We would include, among other activities:

- *Song editing through imitation, repetition or decoding.* The use of imitation and repetition will depend on the characteristics of the song we are working on and, particularly, on the length and complexity of its text. The process of editing by decoding will depend on the level of knowledge of musical language acquired by the children. We should think that editing through imitation or repetition enables students to learn the song more quickly and participate fluently, almost from the very beginning.

- *Song performance.* The performance of the song can involve many variables. We can do a performance that simply adjusts to what is set out in the song, but we can also do performances in which simple variations of tone, intensity, length and height are carried out (Muñoz Muñoz, 2017). Other performances may focus on the performance of different genres and styles.

- *Instrumental accompaniment.* The accompaniment, as with editing, can be carried out through imitation, repetition and decoding. We are going to focus on the accompaniment based on imitation and repetition. This is ultimately a simple accompaniment, which is based on following instructions given to the students by the teacher as they go along. Initially, the instruments to be used will be: natural body instruments, objects of the surroundings and small percussion instruments with undefined sound (wood blocks, claves, triangles, maracas, tambourines...). Other times, we could use small percussion instruments with a specific sound (glockenspiels, xylophones, metallophones...) and other common instruments.

- *Gestural and movement accompaniment.* Gestural and movement accompaniment is also made through imitation and repetition. Its greatest importance is to allow children to take part in the performance of the song from the very beginning, even without knowing the song (Muñoz Muñoz, 2017). Just by imitating the teacher, from the beginning of the editing of the song, it can be accompanied by simple gestures and movements.

The activities of analysis, commentary and awareness raising on aspects concerning multicultural interaction can be performed at different times of the working sessions with story-based songs. Some of them can be performed at the beginning in order to be used as background for what they are going to deal with; others are developed during the working session once the story is told or the song has been sung for the first time. Finally, others are

proposed as the final phase of the work in order to assess and raise awareness of what we are dealing with.

- First contact and previous knowledge activities, which will be used as a first point of contact for children to be informed, but also to encourage them in relation to the subject matter we are going to deal with. At the same time, we will use them to find out what the students' previous knowledge on this subject matter is.

- Analysis activities, which are proposed during or at the end of the session. The right moment is once the story has been read, told or staged, or when commenting on the subject matter, actions and characters or, in short, everything that is connected with the content of this story. The other time, which can be used for this type of activities, is once the song editing has been completed. We can comment on the content of the lyrics and their relationship with what we know about the story. This will lead us once again to the specific subject matter that we are focusing on. In all these activities, the aim is to enable students to exchange opinions on this subject matter, to express themselves orally about it, to know the opinion of their classmates, as well as any other additional information that may be provided by their teacher.

- Awareness-raising activities, which will help us to value, respect and take into account all those issues concerning multicultural interaction. The exchange of ideas, discussions and oral presentations will help us to show positive attitudes related to our subject matter. Through them, students take on personal commitments in order to make those attitudes a reality both in the classroom, at home and in their everyday lives. These are simple commitments, but at the same time real and accessible. They are, in short, awareness-raising activities on multicultural interaction.

5 I CONCLUSION

The musical activities that we propose can be adjusted to the knowledge, experiences and characteristics of any type of student. The performance of these group activities enables us to develop working and cohabitation situations in which all these students can be truly included. Performance or vocal, instrumental and movement accompaniment favours the integration of the members of the class group. And if, additionally, the works selected allow a direct relationship to be established between the cultures of the students, a rich and varied multicultural context that will help to understand the cultural reality of each of them will be promoted.

Teamwork will lead to situations of solidarity, cooperation and help, always with respect for others and appreciation for the roles played by each one in order to achieve the final products, which are the result of the efforts and contributions made by all the students. At the same time, situations in which children can live in groups, comment on different

information related to the content of stories and songs and, therefore, to aspects concerning multicultural interaction are also being promoted. The flexibility of the musical ensembles and the rotations that we propose for them are helping to strengthen the relationships between their members and the acceptance of each other. In this way, an effective inclusion of children without restrictions or distinctions will always be promoted.

On the other hand, whenever the age of the students and the characteristics of the activities to be carried out allow it, they will be in charge of planning the piece of work. These situations lead to an exchange of ideas, discussions and the search for information that will once again bring children into contact with the multicultural subjects addressed at that time.

REFERENCES

Acker, A., & Nyland, B. (2017). Music as a platform for intercultural understanding: early childhood curriculum and a growing neoliberal imperative. En C. Roofe & Bezzina (Eds.), *Intercultural Studies of Curriculum Theory, Policy and Practice* (pp. 85-104). Switzerland: Cham.

Aguado Odina, M. T. (2003). *Pedagogía Intercultural* Madrid: Mc Graw-Hill.

Bernabé, M. (2013). La intervención educativa musical en contextos pluriculturales. *Hekademos*, *14*, 29-39.

Bernal, J., y Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la Música. La expresión Musical en la educación infantil.* Málaga: Aljibe.

Bisquerra, R. (2017). Música y educación emocional. *Eufonía. Didáctica de la Música, 71*, 43-48.

Cabedo, A., y Moreno, I. (2018). Educación musical y no violencia. *Eufonía. Didáctica de la Música, 74*, 4-6.

Cámara Izagirre, A. (2005). Actitudes de las niñas y de los niños hacia el canto. *Revista Musiker, 14*, 101-119.

Chao, R., Mato, M. D., & Chao, A. (2015). Actividades interdisciplinares de matemáticas y música para Educación Infantil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *6*, 32-36. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.123

Cone, S. (1976). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Nova terra.

Conejo Rodríguez, P. A. (2012). *El valor formativo de la música para la educación en valores. DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 2*, 263-278.

Črnčec, R., Wilson, S. J., & Prior, M. (2006). The Cognitive and Academic Benefits of Music to Children: Facts and fiction. *Educational Psychology*, *26*, 579-594. https://doi.org/10.1080/01443410500342542

Edelson, R. J., & Johnson, G. (2003). Music Makes Math Meaningful. *Childhood Education*, *80*(2), 65-70. https://doi.org/10.1080/00094056.2004.10521259

Estévez, J. (2008). *Aplicación didáctica de la música popular gallega grabada y editada en España (1975–2000)*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.

Geist, K., Geist, E. A., & Kuznik, K. (2012). The Patterns of Music. Young Children Learning Mathematics through Beat, Rhythm, and Melody. *YC Young Children*, *67*(1), 74-79.

Gómez, E. y Rodríguez, B. (1994). *Literatura infantil en educación Infantil*. Archidona: Aljibe.

Hemsy de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño.* Buenos Aires: Ricordi.

Hoskins, C. (1988). Use of Music to Increase Verbal Response and Improve Expressive Language Abilities of Preschool Language Delayed Children. *Journal of Music Therapy*, *25*(2), 73-84. https://doi.org/10.1093/jmt/25.2.73

Ibáñez, A. C., Aguilera, C. C., & González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *Revista Electrónica de LEEME*, *34*, 1-17. https://doi.org/10.7203/LEEME.34.9861

López de la Calle, M. A. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra: un estudio de su presencia y de las prácticas educativas.* Tesis doctoral: Universidad Santiago de Compostela.

Martín Escobar, M. J. (2010). *Las canciones infantiles de Transmisión Oral en Murcia durante el siglo XX.* Murcia: Universidad de Murcia.

Medina, S. L. (1990). The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition. Recuperado a partir de https://eric.ed.gov/?id=ED352834

Morant, R. (1999). La música popular según el ciclo escolar anual. Una experiencia desarrollada en los centros de formación, innovación y recursos educativos de las comarcas centrales de la Comunidad Valenciana. *Eufonía. Didáctica de la Música, 16*, 106-109.

Moya, M. V., Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Cozar, R. (2014). Formación en valores en educación infantil a través de la música. *Eufonía. Didáctica de la Música, 63*, 7-15.

Muñoz Muñoz, J. R. (2002). El cuento y la canción. *Eufonía. Didáctica de la Música, 24*, 59-70.

Muñoz Muñoz, J. R. (2003). Contextos de trabajo para la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música, 27*, 54-68.

Muñoz Muñoz, J. R. (2017). Las canciones basadas en cuentos en el aula de infantil. En D. Madrid y M. Barcia (Ed.). *Temas clave de Educación Infantil (0-6 años)*. (pp. 337-356). Madrid: La Muralla.

Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica.* Madrid: Escuela Española.

Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata/MEC.

Ördög, L. (2000). *La educación musical según el sistema Kodàly.* Valencia: Rivera Editores.

Oriol, N., Y Parra, J. M. (1979). *La expresión musical en la educación básica.* Madrid: Alpuerto.

Osorio, M. y Monreal, V. (1994). *Manuela y el mar*, Col. Tren Azul, nº17. Barcelona: Edebé.

Patel, A. D., Gibson, E., Ratner, J., Besson, M., & Holcomb, P. J. (1998). Processing Syntactic Relations in Language and Music: An Event-Related Potential Study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *10*(6), 717-733. https://doi.org/10.1162/089892998563121

Peñalva Vélez, A. y Soriano Ayala, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre educación, 18*, 37-57.

Pérez Miguel, B. (2003). La música en infantil, primaria y secundaria. ¿Por qué? ¿para qué? *Eufonía. Didáctica de la Música, 28*, 50-55.

Phillips, K. H. (1992). Research on the teaching of singing. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 568-576). New York: Schirmer Books.

Reyes Belmonte, M. C. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos de Primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.

Schön, D., Magne, C., & Besson, M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, *41*(3), 341-349. https://doi.org/10.1111/1469-8986.00172.x

Schwantes, M. (2009). The Use of Music Therapy with Children Who Speak English As a Second Language: An Exploratory Study. *Music Therapy Perspectives*, *27*(2), 80-87. https://doi.org/10.1093/mtp/27.2.80

Swaminathan, S., & Gopinath, J. K. (2013). Music Training and Second-Language English Comprehension and Vocabulary Skills in Indian Children. *Psychological Studies*, *58*(2), 164-170. https://doi.org/10.1007/s12646-013-0180-3

Willems, E. (1981). *El Valor Humano de la Educación Musical.* Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 20

OFICINAS DE REFLEXÃO E ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS: INSTRUMENTOS DE PESQUISA NA ABORDAGEM QUALITATIVA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Data de aceite: 22/01/2021

Rosimeire Ferreira Diniz
Universidade de Uberaba
Programa de Pós-Graduação em Educação/
Mestrado Acadêmico
Uberaba - MG

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para aprovação na Disciplina Pesquisa em Educação sob orientação do professor Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo.

RESUMO: Este trabalho discute sobre a abordagem qualitativa como percurso metodológico e a aplicação de oficinas e entrevistas semi-estruturadas como instrumentos de pesquisa. A abordagem qualitativa apresenta significados àquilo que o pesquisador defende, baseado nos fatos e informações na literatura a partir dos acontecimentos culturas, sociais ou políticos de relevância para os indivíduos ou para um coletivo. Permite aos participantes expressarem suas opiniões e representações, o que atribui valor ao conteúdo apresentado pelo pesquisador. A pesquisa qualitativa se diferencia pelo desenvolvimento das ideias e apreciação do pesquisador e revela, pela avaliação do universo de pesquisa, a exploração das opiniões e contribuições, por meio de oficinas e entrevistas, além de outros instrumentos, aos indivíduos pesquisados. Como metodologia para este estudo, lançou-se da análise por meio da revisão de literatura, indicando o que autores como Lüdke; André (2014), Minayo (2014), Andrade (2010) Paviani; Fontana (2009), Lopes *et al* (2002), Triviños (1987), dentre outros, discutem sobre essa temática. Como resultado, são apresentadas a importância da abordagem qualitativa por meio de instrumentos que facilitam o entendimento dos dados e possibilitam a inferência do pesquisador.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia científica; Abordagem Qualitativa; Oficinas; Entrevistas.

OFFICES OF REFLECTION AND SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS: RESEARCH INSTRUMENTS IN THE QUALITATIVE APPROACH IN THE EDUCATIONAL SECTOR

ABSTRACT: This paper discusses the qualitative approach as methodological course and the application of workshops and semi- structured interviews as research instruments. The qualitative approach presents meanings to what the researcher advocates, based on the facts and information in the literature from the cultural, social or political events of relevance for individuals or for a collective. It allows participants to express their opinions and representations, which attributes value to the content presented by the researcher. Qualitative research is distinguished by the development of ideas and appreciation of the researcher and reveals, through the evaluation of the universe of research, the exploration of opinions and contributions, through workshops and interviews, as well as other instruments, to the individuals surveyed. As a methodology for this study, it was launched from the analysis

through literature review, indicating what authors like Lüdke; André (2014), Minayo (2014), Andrade (2010) Paviani; Fontana (2009), Lopes *et al* (2002), Triviños (1987), among others, discuss this theme. As a result, the importance of the qualitative approach is presented through instruments that facilitate the understanding of the data and allow the inference of the researcher.
KEYWORDS: Scientific Methodology; Qualitative approach; Offices; Interviews.

A abordagem qualitativa é um método que permite analisar fenômenos sociais a partir de conceitos e informações presentes na literatura, alinhados a acontecimentos de natureza de observação, inferência e arguição, a partir da aplicação de instrumentos que possibilitam o acesso a tais informações. Para Minayo (2014), é um método de fundamentação teórica que revela processos antes pouco investigados e que permite o aprofundamento das questões sob outros olhares, pela construção de novas abordagens, revisão de conceitos ou ainda criação de novas investigações. Segundo Minayo (2014, p.57), a abordagem qualitativa,

> caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa pode provocar a criação de hipóteses e sustentar a defesa das mesmas, uma vez que a opinião do pesquisador é de fundamental importância no processo de construção dessa metodologia. De acordo Andrade (2010, p.4), “nas Ciências Sociais, a abordagem qualitativa tem sido mais utilizada, principalmente nos estudos culturais, educativos e sociológicos, por proporcionar uma interpretação e análise explicativa do caráter humano e subjetivo”. A interpretação das informações comparadas aos fatos representados por um grupo social faz da abordagem quantitativa, um método eficiente e que exige habilidade do pesquisador para atingir aos objetivos propostos pela pesquisa e ainda explorar as potencialidades apresentadas pelo seu universo de investigação.

Minayo (2000, p.21) destaca a pesquisa qualitativa como um “universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, contribuindo dessa forma para uma compreensão adequada de certos fenômenos sociais de relevância no aspecto subjetivo”. Tal destaque permite que os participantes da pesquisa opinem sobre a temática investigada e que eles imprimam as suas percepções sobre os fatos e representações e ainda, pela valorização da participação dos sujeitos enquanto contribuintes do processo de construção do conhecimento.

A análise das opiniões dos investigados exige do pesquisador um conhecimento mais profundo sobre o seu objeto de estudo e espera-se que suas experiências anteriores e os estudos sobre o tema, permitam a condução da investigação de maneira que explore

outras possibilidades além da sua busca inicial. Nesse sentido,

> [...] vem-se discutindo a necessidade de requisitos básicos para levar a efeito um a análise qualitativa, e a maioria dos autores ligados ao tema considera que a experiência do pesquisador - dentro da área, com a literatura pertinente e diferentes formas de analisar dados de entrevista - seja uma condição “sine qua non” para que realize um estudo adequado, levando-se em conta que ele (pesquisador) é, na realidade, o seu próprio instrumento de trabalho (JOLY GOUVEIA, 1984 *apud* ALVES, SILVA, 1992, p.61).

Salienta-se que, mesmo que a abordagem qualitativa possa tomar novos rumos ou abrir novas perspectivas de análise e (re)condução, o pesquisador não deve se nortear apenas pela intuição, curiosidade, condução isolada de sua pesquisa ou seguir sua investigação sem adoção prévia de um planejamento das suas ações, deve-se considerar a realidade dos fatos pesquisados e a relação dos pressupostos teóricos que embasam o seu projeto (GOMES, 1990 *apud* ALVES, SILVA, 1992). Dessa forma, o pesquisador não deve perder o rigor na condução do seu trabalho e nem a neutralidade no acompanhamento de sua pesquisa científica, uma vez que continua a contribuir com a concretização de uma pesquisa de credibilidade e com a formação de novos conhecimentos na área, conduzidos idoneamente pelo pesquisador.

Uma forma de garantir a credibilidade da pesquisa e de articular as opiniões do pesquisador é por meio da utilização de instrumentos de pesquisas que corroborem com a investigação. Nesse trabalho, discutiremos dois desses instrumentos de pesquisa, a partir da abordagem qualitativa: as entrevistas semi-estruturadas e as oficinas de reflexão.

O formato das entrevistas semi-estruturadas permite que a formulação das questões se apliquem ao perfil do investigador, que deve ser o de explora o máximo de informações e opiniões do entrevistado. Tal flexibilidade na elaboração das questões permite ao pesquisador um ordenamento de ideias e situações que “evoque ou suscite” minuciosamente o discurso dos sujeitos e a dinâmica dos questionamentos a serem aplicados na interlocução e que valorize o seu modo de pensar e (re)agir frente aos temas indicados.

Para Alves e Silva (1992, p.64), por meio do dinamismo das questões semi-estruturadas surge “a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos”, pois, o questionário foge às limitações das questões fechadas e permite maior flexibilidade na construção das respostas do indivíduo, grupo ou situação investigada.

Conforme Lüdke e André (2014), a vantagem das entrevistas sobre outros instrumentos de investigação é sem dúvida a agilidade na captação da informação, pois se pode questionar qualquer tipo de informação ou opinião a inúmeros e diversos informantes. “Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas

nitidamente individuais” (LUDKE, ANDRÉ, 2014, p.39). Embora, deva-se considerar que as entrevistas de ordem investigativa, despendem tempo ao pesquisador, pois envolve desde o preparo firme dos conceitos a serem investigados, à apropriação das diversas abordagens que circundam o seu projeto e que devem estar alinhadas com o seu objeto para que o pesquisador tenha capacidade de inferir sobre as opiniões de cada participante, sem perder a neutralidade científica.

> [...] importante lembrar que, ao decidirmos pela entrevista, estamos assumindo umas das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, especialmente pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador. Quanto mais preparado estiver ele, quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informação que abordará, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista (LUDKE, ANDRÉ, 2014, p.46)

É natural que o pesquisador não esteja certo das respostas a serem encontradas, pois ao entrevistado é dada total liberdade de expressão e posicionamento face aos questionamentos, não podendo, de forma alguma, ser induzido a uma resposta que atenda às ideias do pesquisador. Para Lüdke e André (2014), a maioria dos autores destaca que as entrevistas ultrapassam aos limites da técnica, pois indicam a qualidade e a preparação do pesquisador para se comportar diante do indivíduo ou grupo pesquisado, seja na facilidade de se comunicar verbalmente com os investigados, seja ela paciência de ouvir atentamente e registrar todas as informações possíveis que o instrumento permite.

> Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LUDKE, ANDRÉ, 2014, p.40).

Além dessas questões, registra-se que não se questionam que nas entrevistas semi-estruturadas, “em que o discurso dos sujeitos foi gravado e transcrito na íntegra, produzem um volume imenso de dados que se acham extremamente diversificados pelas peculiaridades da verbalização de cada um” (ALVES, SILVA, 1992, p.65). Vale destacar que existem duas formas de registro dos dados obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas: as anotações e a gravação das respostas. A vantagem das anotações escritas é que se pode registrar um momento de entusiasmo, inquietação ou tensão física ou nas expressões do entrevistado, mas que, em contrapartida, perde-se muito do registro da fala e pode-se induzir o pesquisador ao erro ao colocar no papel o entendimento próprio a respeito das opiniões do investigado.

Já a gravação _ que deve ser solicitada autorização para gravar ou combinada antes da entrevista_, além de permitir uma base de registro permanente com inúmeros acessos posteriores às respostas, garante fidelidade na degravação das falas do investigado, além de “registrar toas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para

prestar toda a sua atenção ao entrevistado" (LUDKE, ANDRÉ, 2014, p.45), o que não impede que o investigador faça anotações aleatórias ao longo da entrevista e que estimule o entrevistado a contribuir com o seu entendimento sobre o assunto.

Triviños (1987), entende que a entrevista semi-estruturada parte de conhecimentos básicos e das representações de um indivíduo ou de seu coletivo e se apoia em teorias e hipóteses que se alinham à pesquisa. Ladeado a esse fato, junta-se a curiosidade do pesquisador que amplia o campo de interrogação e permite o surgimento de novas hipóteses a partir das respostas do entrevistado. Nesse sentido, o pesquisador conduz "o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa" (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Um dos instrumentos para permitir maior participação dos sujeitos investigados ao longo da pesquisa é "a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticas, o que, fundamentalmente, caracteriza as oficinas pedagógicas" (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.78).

> Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.78).

A oficina é uma estratégia que faz com que os indivíduos pesquisados façam parte do processo investigativo de forma proativa, refletindo sobre sua participação, sentindo-se colaboradores e construtores do processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para os encaminhamentos da pesquisa de forma continuada. De acordo Paviani e Fontana (2009), a oficina também exige planejamento, exige preparação dos condutores e dos partícipes. Embora, seja a execução o momento de assumir as características de uma metodologia dinâmica, onde não há mais um único condutor da estratégia ou conhecimento racional a ser seguido, nesse instrumento todos os membros são importantes colaboradores para que o objetivo seja alcançado.

Dessa forma, o planejamento não é unidirecional ou segue a uma rigidez de ações. O planejamento pode e deve ser flexível, adaptando-se às situações apresentadas ou vivenciadas pelos participantes, a partir de suas experiências anteriores e cotidianas que agora integram ao planejamento e possibilitam os ajustes de acordo com o contexto e ao processo de ensino-aprendizagem (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.79). Outra forma de orientar a condução das oficinas é por meio de contínuas avaliações do processo, que podem melhorar a flexibilidade dos planejamentos e indicar novos caminhos a serem reconduzidos pelo planejamento inicial.

Ainda pensando na (re)adaptação do planejamento, contando com a participação dos membros individual e coletivamente, a aplicação de atividades nas oficinas mobilizam os colaboradores que integram o instrumento de investigação e possibilitam a tomada de decisões, a capacidade de fazer escolhas, a habilidade de agir frente a situações novas durante o processo.

Nesse sentido,

> a utilização da atividade possibilita o aprendizado e o reconhecimento de necessidades do sujeito e o desenvolvimento de sua capacidade para buscar soluções próprias e criativas, tornando a técnica dependente da interpretação e da apreensão da realidade, e não o inverso (BARROS, GHIRARDI, LOPES, 2002 ***apud*** LOPES ***et al,*** 2002, p.282).

O estímulo às constantes reflexões, ao contínuo dinamismo da ação frente a um acontecimento ou ao estudo de um fato do cotidiano do trabalho fomenta a busca por soluções criativas de maneira natural e automática, pois se aprende a agir a partir de técnicas dinâmicas de reflexão sobre a realidade e que possibilita a concretização da metodologia, inspirada pela aplicação e atividade das oficinas.

Dessa forma, Silva (2007) defende que os espaços destinados aos grupos sociais aos quais são propostas atividades que mobilizam ações compartilhadas, constroem também nesses indivíduos, a capacidade de aprender coletivamente, pelo compartilhamento de informações, saberes e práticas, destacando nos sujeitos integrantes a capacidade dinâmica e colaborativa das experiências sociais, sejam elas entre os participantes, o espaço físico, os materiais, as experiências e as sensações.

Assim, a aplicação das oficinas como instrumento metodológico pode contribuir com o processo investigativo e deixar um legado de aprendizagem coletiva, de reflexões contínuas e integradas às necessidades do cotidiano e à construção de novas representações de um grupo social.

CONSIDERAÇÕES

A partir da revisão de literatura e conceitos debatidos nesse trabalho, observa-se que tanto as oficinas de reflexão quanto as entrevistas semi-estruturadas são promotoras de inquietações nos indivíduos investigados, pois despertam reflexões sobre suas práticas e possibilitam a oportunidade de se posicionarem com ideias, opiniões e expressões que, dependendo de como foram direcionadas pelo pesquisador e da maneira como os indivíduos investigados reagirem podem ser objetos de ações individuais ou coletivas no processo de formação desses participantes.

Os resultados a esses instrumentos podem ser positivos e repercutirem de forma significativa. Para Paviani e Fontana (2009), esse tipo de instrumento desperta novas possibilidades na vida dos profissionais no ambiente escolar, seja pelo fomento de novas

abordagens de ensino-aprendizagem, seja pela formação de um grupo que colabore entre si e coletivamente, da forma como os conteúdos e situações-problema possam ser vistos e resolvidos interdisciplinarmente, com atitudes críticas, reflexivas e científicas, pela articulação entre teoria e prática o que estreita a imensa lacuna existente entre a formação e prática profissional e das transformações possibilitadas pelos processo.

As transformações ocorridas a partir da mudança de hábitos podem implicar continuamente em mudanças no planejamento e na dinâmica do espaço escolar, pois estabelece pontos de reflexão entre a teoria e a prática, sobre os costumes, a cultura e os padrões sociais estabelecidos cotidianamente. Tais mudanças podem desencadear outras alterações no processo formativo e no planejamento de outras ou novas ações nesses ambientes.

Por outro lado, percebe-se uma necessidade constante de se criar nos ambientes escolares um espaço de discussão, de troca de experiências para que as situações-problema sejam discutidas e resolvidas de forma integrada e que exijam dos profissionais uma preparação e formação contínua para que se adaptem à realidade do cotidiano. Para Sorrentino (2002), "a participação de fato poderia ser garantida com a efetivação: da disponibilidade de informações, dos espaços de locução, da infraestrutura básica, da coletivização das decisões e do comprometimento (ou "pertencimento") de cada sujeito em relação ao processo" (LOPES *et al,* 2002, p.280).

Para tanto e a que nos remete à pedagogia da autonomia proposta por Freire (1999), deve-se partir de experiências inovadoras e estimuladoras de decisão e responsabilidade, e que tenham como referência, o respeito e a liberdade. Deve-se pensar na prontidão para a ação, na participação individual e principalmente coletiva, na construção da autonomia como um despertar para o desenvolvimento, a partir de práticas reflexivas.

É necessário que se pense em

> [...] uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental [...] (OLIVEIRA, 2000, p.43).

Sendo assim, há que se forme a concepção de um despertar coletivo, a partir de práticas sociais que envolvam todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem e que potencializem as relações coletivas e fortaleçam as redes de covivência social, por meio do respeito e da discussão, da reflexão e do debate, apresentando outro tipo de movimento do ambiente escolar, a partir das experiências vivenciadas nas oficinas, dando um novo significado à prática docente e a relação existente ente a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa d e dados de entrevista: uma proposta. **Paideia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 2, Fev/Jul, 1992. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf. Acesso em julho de 2017.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Percurso metodológico. In ANDRADE, LBP. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books http://books.scielo.org Disponível em http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-05.pdf Acesso em julho de 2017.

BARROS, D. D.; GHIRARDI, M.I.G.; LOPES, R.E. Terapia ocupacional social. Rev. Ter.Ocup. Univ. São Paulo, v.13, n.2, p.95-103, 2002

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOMES, W. (1990). Considerações sobre a submissão de projetos que utilizam métodos qualitativos de pesquisa para agências financeiras. **Anais do 3º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico, ANPEPP.** Águas de São Pedro, São Paulo, 239-243.

JOLY GOUVEIA, A. (1984). Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa,** (49): 67-70.

LOPES, Roseli Esquerdo; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; TRAJBER, Natalia Keller de Almeida; SILVA, Carla Regina; CUEL, Brena Talita. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional **Interface**. Comunicação Saúde Educação v.15, n.36, p.277-88, jan./mar. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n36/a21v1536.pdf Acesso em julho de 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A**. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**. Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009. Disponível em http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15 Acesso em julho de 2017.

SILVA, C.R. Oficinas. In: PARK, M.B.; SIEIRO, R.F.; CARNICEL, A. (Orgs.). **Palavras-chave da educação não formal**. Holambra: Editora Setembro/Centro de Memória da Unicamp, 2007. p.213-4

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Orgs.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. v.1. p.15-21.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais***: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 21

RECURSOS DIDÁTICOS E A RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Data de aceite: 22/01/2021

Givaedina Moreira de Souza
DIREC 25 – Barreiras

Cintia Dias de Mattos Toyoshima
DIREC 25 – Barreiras

Maria Irene dos Anjos Souza da Silva
DIREC 25 – Barreiras

Américo Junior Nunes da Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Ana Maria Porto do Nascimento
Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB

RESUMO: Apresenta-se, neste relato, parte de uma experiência vivenciada pelos professores formadores, os orientadores de estudo e os professores cursistas durante os encontros propostos por um programa do Governo Federal, desenvolvido no estado da Bahia, coordenado pela Universidade do Estado da Bahia – Campus IX. Nos encontros, além do estudo dos referenciais teórico-metodológicos contidos nos fascículos, as propostas de atividades com o auxílio de recursos didáticos para exploração dos conceitos de Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística promoveram significativos momentos de reaprendizagem e ressignificação dos conceitos para os professores cursistas. Os registros orais e escritos feitos por esses professores evidenciaram a apropriação e a produção de novos saberes que dinamizaram o trabalho na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Recursos Didáticos; Ressignificação de Conceitos.

TEACHING RESOURCES AND THE RESTIGNIFICATION OF CONCEPTS: A CONTINUING TRAINING EXPERIENCE

ABSTRACT: In this report, part of an experience lived by teacher educators, study advisers and course teachers during the meetings proposed by a Federal Government program, developed in the state of Bahia, coordinated by the State University of Bahia - Campus is presented IX. In the meetings, in addition to the study of the theoretical and methodological references contained in the fascicles, the proposed activities with the aid of didactic resources to explore the concepts of Quantities and Measures and Probability and Statistics promoted significant moments of relearning and redefinition of the concepts for the participating teachers. The oral and written records made by these teachers showed the appropriation and production of new knowledge that made the work in the classroom more dynamic.

KEYWORDS: Teacher training; Didactic resources; Reframing of Concepts.

INTRODUÇÃO

A experiência aqui apresentada é parte do trabalho realizado durante os encontros de formação de um programa do Governo Federal que ocorreu em regime de parceria entre os

municípios do Estado da Bahia, divididos em seis polos. Os encontros foram coordenados pela Universidade do Estado da Bahia UNEB – Campus IX, envolvendo as áreas de Linguagem e Matemática, com 216 orientadores de estudo, sendo que cada orientador trabalhava, em média, com 25 professores cursistas. No total, foram mais de 6000 professores cursistas atendidos no Estado da Bahia.

A dinâmica do trabalho constituiu-se em uma rede de formação da qual fizeram parte a coordenação pedagógica, os professores formadores, os orientadores de estudo, os professores cursistas e os seus grupos de alunos. Cada partícipe teve a oportunidade de conhecer as linhas gerais do Programa e de estudar as orientações teórico-metodológicas que estão contidas nos fascículos. Os estudos resultaram em planejamentos dos encontros e na elaboração de Atividades de Ensino a serem desenvolvidas nas salas de aula. Ressalta-se que esse programa apresenta uma proposta de desenvolver o saber matemático de forma a viabilizar a construção de uma aprendizagem significativa.

Ao pensar a formação, tomaram-se como importante referência os estudos de Veiga e Viana (2010) quando afirmam que:

> A formação é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional. Ela assume uma posição de inclusão, pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação (VEIGA; VIANA, 2010, p.20)

É importante observar que se buscou a posição de inclusão, pois em todos os espaços de formação, com todos os participantes houve um constante processo de desenvolvimento humano. E, quanto à ressignificação dos conceitos, tomaram-se como fundamentos os pressupostos teóricos da Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud (1996), com a finalidade de propor situações de aprendizagem que desafiassem os sujeitos envolvidos a mobilizar conceitos que já deveriam ter sido apropriados durante sua trajetória de vida pessoal e, principalmente, em sua trajetória escolar.

Nessas situações, os sujeitos tiveram a oportunidade de (re) construir/(re)significar/(re)aprender os conceitos matemáticos, como salienta Silva (2014) e Silva e Passos (2020). Os recursos didáticos foram instrumentos auxiliares fundamentais para a realização de todo processo. Para desenvolver esse aspecto, foram tomados como apoio teórico-metodológico os estudos de Lorenzato (2009), nos quais o material didático é definido como sendo "qualquer instrumento útil ao processo de ensino aprendizagem" (p.18).

Neste relato serão descritas as atividades realizadas durante o trabalho com as habilidades da unidade temática de Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística. O objetivo é destacar o papel fundamental dos recursos didáticos na reaprendizagem dos conteúdos, na ressignificação dos conceitos, tanto pelos orientadores de estudo quanto

pelos professores cursistas, refletindo-se nas atividades de ensino e na inserção destes recursos nas salas de aula.

OS RECURSOS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTOS MEDIADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

De acordo com os Referenciais Curriculares do Estado da Bahia (BAHIA, 2019), para o estudo da unidade temática de Grandezas e Medidas, devem ser propostas atividades que explorem situações de medição, iniciando-se pelos instrumentos não convencionais até chegar ao conhecimento dos sistemas de medidas convencionais. Quanto a Probabilidade e Estatística, estudam-se os instrumentos que nos auxiliam a coletar, organizar, comunicar e interpretar dados, utilizando para isso diversos tipos de registros, tais como: gráficos, tabelas, etc. Tais registros são formados por conteúdos que envolvem combinatória, probabilidade e estatística.

No desenvolvimento de atividades para exploração dos conteúdos que constituem as unidades temáticas de Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística, foram utilizados recursos didáticos, como, por exemplo: a régua, a fita métrica, a borracha, o lápis, a caixa de fósforos, tabelas e gráficos, ferramenta Excel, o metro quadrado, o metro cúbico, copos, garrafas, líquidos, cano, jornal, cédulas e moedas, embalagens, pacotes de sementes e gravuras com ações para sequência temporal.

Para Lorenzato (2009, p. 29): "O uso do material didático planejado para atingir um determinado objetivo, frequentemente, possibilita ao aluno a realização de observações, constatações, descobertas e até mesmo o levantamento de hipóteses e a elaboração e testagem de estratégias (...) a experiência tem mostrado que o material didático facilita a aprendizagem, qualquer que seja o assunto curso ou idade", o que nos deixou mais confortáveis em propor aos adultos, participantes dos encontros de formação, situações-problema que deveriam ser resolvidas com o uso de materiais manipulativos, certos de estar contribuindo para a reaprendizagem/ressignificação de conceitos.

Ainda com relação ao material didático, Passos (2009, p. 81) chama atenção para as situações que serão propostas aos sujeitos:

> [...] qualquer material pode servir para apresentar situações nas quais os alunos enfrentam relações entre os objetos que poderão fazê-los refletir, conjecturar, formular soluções, fazer novas perguntas, descobrir estruturas, entretanto, os conceitos matemáticos que eles devem construir, com a ajuda do professor, não estão em nenhum dos materiais de forma que possam ser abstraídos deles empiricamente. Os conceitos serão formados pela ação interiorizada do aluno, pelo significado que dão as suas ações, as formulações que enunciam, as verificações que realizam. Passos (2009, p. 81)

Acredita-se que os encontros de formação de professores, principalmente dos

anos iniciais, devem proporcionar ao professor momentos de manipulação de recursos didáticos de modo a vivenciar as situações que poderão ser promovidas em sua sala de aula. Ressalta-se que estas vivências têm dupla função: oportunizar ao professor uma ressignificação dos conceitos e, ao mesmo tempo, a reelaboração de atividades de ensino, a partir de um repensar de sua prática.

Importa-nos destacar que o uso de materiais didáticos diversos, como destaca Silva (2014), possibilita a construção de uma aula ludicamente inspirada. Nessa direção, concordando com o que nos apresenta o autor, entendemos que existe uma subjetividade na tomada de algo como lúdico. A ludicidade, entendendo-a enquanto *ludus*, brincar, reveste a aula de prazer, quando assim é percebido pelos estudantes, em nosso caso, pelos professores cursistas.

O objetivo de materiais potencialmente lúdicos, inseridos nas aulas de Matemática, é aproximar os estudantes do processo de matematizar. A ideia é que, essa aproximação permita que eles sintam prazer no próprio processo de fazer Matemática. Os materiais didáticos diversos são caminhos que permitem essa aproximação e a ressignificação da imagem que a Matemática possui de difícil e descontextualizada.

AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO E NAS SALAS DE AULA

De acordo com Bahia (2019) o estudo da unidade temática de Grandezas e Medidas deve ter como base situações de simulação de medidas em que o aluno irá escolher a unidade de medida que julgar adequada. A escolha da unidade depende da grandeza que se pretende medir e da precisão desejada, estabelecendo a relação entre a medida de uma grandeza e o número que a representa, ou seja, quanto maior a unidade de medida, menor é o número de vezes que ela é utilizada e vice-versa, oportunizando a construção significativa do conceito de medida.

Nos encontros de formação do Programa, além da simulação de medidas em sala de aula, outras atividades foram propostas como a análise de projetos que envolviam situações de medição com a utilização de diversos instrumentos de medidas, tais como: Construção de horta, Reciclagem de Lixo e Simulação de Feira, como sugerido por Brasil (2012). Nestas atividades foi possível relacionar o saber matemático com o saber cotidiano. Tais atividades devem ser desenvolvidas durante todo processo de ensino-aprendizagem a cada ano, pois segundo Muniz (2008): “na perspectiva da educação matemática, o estudo das medidas deve perpassar todo o espaço curricular, isto é, ser trabalhado durante todo o ano letivo”.

A introdução do estudo do tema Probabilidade e Estatística nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta-se como uma inovação, e pode ser justificada pela frequência com que as informações são veiculadas, em diferentes representações, por meio de gráficos e tabelas. O estudo de procedimentos de coleta e representação de

dados é fonte de situações-problema reais que envolvem contagem, leitura e escrita de números, medidas, cálculos e estimativas. Tais situações favorecem o aprimoramento da comunicação oral e escrita e enriquecem o tratamento de temas das ciências sociais e naturais.

Na exploração das Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística foram realizadas as seguintes atividades práticas: medição; preenchimento da tabela; linha do tempo (ano de nascimento dos tutores); dividindo o tempo; dividindo dinheiro; construção da fita métrica, do metro quadrado e do metro cúbico; análise de embalagens de sementes; agrupando com medidas; experiências com medida de capacidade; organização de ações de acordo com a sequência lógica; coleta de dados e construção de tabelas e gráficos.

O estudo dos temas Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística e a vivência de atividades práticas com os orientadores de estudos se estendeu aos professores cursistas e, consequentemente, aos alunos, por meio de práticas em sala de aula, como é possível observar nos relatos que serão expostos a seguir e que foram extraídos dos registros dos orientadores e professores cursistas.

O conceito de tempo foi explorado com a elaboração da linha do tempo em que os participantes coletaram os dados sobre o ano de nascimento e fizeram as comparações entre o mais novo e o mais velho. Essa situação promoveu a interação entre os pares que ficaram curiosos em saber a idade de cada um.

Em seguida fez-se uso de cartões coloridos com imagens de ações pontuais que deveriam ser observadas e depois colocadas em ordem temporal. Além disso, propôs-se a produção de um texto oral, aliando o trabalho da matemática com a linguagem.

As experiências com medição de capacidade permitiram perceber as relações entre mililitros e litros, envolvendo a noção de proporcionalidade e a realização de estimativas.

Um instrumento necessário em situações cotidianas e que no contexto escolar transforma-se numa mera ilustração no livro didático é o metro. Nos encontros, os participantes foram convidados a construir a fita métrica com o uso da régua, lápis, papel e fita adesiva. Observou-se que a ação de traçar as linhas, localizar os centímetros, os decímetros, relacionar centímetros com decímetros e estes com o metro foram surpreendentes para alguns.

A vivência da medição de diferentes objetos também foi algo diferente, ainda não realizado por muitos que centram suas aulas na simples exposição. A partir da construção da fita métrica, os participantes mediram folhas de jornal e, com o auxilio de fita adesiva, confeccionaram o metro quadrado, ou seja, com a utilização desses recortes de jornais e construíram a representação de um metro quadrado, que foi utilizado para medir a área da sala e de outros espaços. Para completar, eles ainda juntaram várias equipes e mediram a área e o perímetro da nova figura, construída com a finalidade de trabalhar relacionando a construída anteriormente.

Uma atividade que provocou muita euforia e entusiasmo foi a construção do metro

cúbico, pois a formulação, no plano mental, de uma figura tridimensional pode ser algo difícil. Neste sentido, Passos (2009) apresentou uma discussão a respeito da representação e da interpretação geométricas. Quando utilizamos um objeto de forma cúbica, por exemplo, temos o suporte da materialidade, fato que nos permite a identificação de alguns de seus elementos. Essa manipulação irá auxiliar a visualização espacial, ou seja, a habilidade de pensar em termos de imagens mentais (representação mental de um objeto ou de uma expressão), naquilo que não está diante dos olhos no momento da ação do sujeito sobre o objeto.

Na sequência do estudo, além do metro cúbico, foi proposta a criação do decímetro cúbico e realizada a experiência de encher a "caixa", que foi construída com arestas de 1 decímetro com um litro de água. Deste modo, foi possível oportunizar a construção dos símbolos que expressam a relação 1dm3 = 1 litro. Essa relação aparece em muitos livros didáticos desprovida de significado, mas com a atividade ela pode ser revisitada e (re) significada, pois foi vista e vivida em uma situação real, e o recurso didático teve um papel fundamental nesse processo.

Ainda dentro da unidade de grandezas e medidas os professores cursistas estudaram o sistema monetário e em sala de aula foi proposto a simulação de um mercadinho que oportunizou a observação das embalagens, identificar as unidades de medida contidas nos rótulos, realizar compras lidando com dinheiro. Dessa forma, eles puderam aprofundar o conhecimento sobre o sistema monetário, um dos conteúdos que constitui a unidade de Grandezas e Medidas.

Os depoimentos a seguir demonstram como os orientadores de estudo promoveram essas atividades:

Depoimento 1- "A maioria desenvolveu a atividade de medidas: medir os objetos com as diversas formas de medição, e, segundo eles, foi a maior "festa", pois como as medidas eram de forma não convencional e, às vezes, variavam os resultados e, logicamente eles queriam saber o porquê do resultado diferente. (...) tarefas propostas para o encontro: confecção do metro e do metro quadrado, agrupamentos por medidas, agrupamento por temperatura, medindo as ações, entre outras atividades também desenvolvidas pelo fascículo. Durante a realização das atividades propostas do fascículo percebeu-se o desempenho, o esforço e a ajuda mútua que os grupos tinham (Orientadora de estudos - município de Saúde - BA).

Depoimento 2- "A professora fez a construção do metro, fita métrica; trabalho com medidas de formas variadas, com instrumentos de medidas convencionais ou não; uma cursista preparou em classe uma receita de salada de frutas utilizando diversas formas de medidas; produção e exposição de calendários marcando data de aniversário de cada aluno; outra grandeza muito utilizada pelos cursistas foi uso de cédulas e moedas, propiciando atividades didáticas como troca, comparar valores e resolução de problemas, dentre outras atividades. O diferencial é que, alguns cursistas adentraram na temática

“Probabilidade e Estatística” na medida em que, construíram gráficos e tabelas, ao trabalhar o tema “Grandezas e Medidas. Assim, foram feitas tarefas que envolveram combinatória, probabilidade, estatística; construímos gráficos e tabelas que demonstrassem o animal que a turma admira, seu time predileto, comida preferida, número de filhos e cor que mais gosta (Orientadora de estudo - município de Caém-BA)”.

O depoimento a seguir evidencia as aprendizagens relacionadas a essa temática: “A formação sobre Probabilidade e Estatística foi uma das mais simples e produtivas para os cursistas, pois o tempo todo vivenciamos situações, tabulamos dados da realidade das escolas e do entorno. Uma das atividades mais interessantes foi quando fomos às ruas próximas ao local de formação, para pesquisarmos sobre a quantidade de filhos das famílias que ali residem. Ao voltar, todos fomos construir gráficos para demonstrar os resultados. Segundo os cursistas, esta atividade certamente iria ser vivenciada com os seus alunos (Orientadora de estudos - município de Rodelas - BA)”.

Segundo o depoimento dos cursistas, estas atividades foram significativas porque possibilitaram conhecer outras concepções sobre o ensino da matemática, ideias e opiniões diferentes, como destacado no depoimento a seguir: “[...] assim como Geometria, Grandezas e Medidas tinham tratamentos superficiais nas escolas. O estudo do fascículo 5 estimulou a reflexão sobre as conexões entre a Matemática, as outras áreas de conhecimento e cotidiano, propiciando às professoras analisar situações didáticas que envolvam o conceito de medida, os processos de medição e as implicações pedagógicas de abordar este tema numa perspectiva de transversalidade (orientadora de estudos - município de Wagner-BA)”.

De modo geral, os orientadores destacaram a importância das descobertas proporcionadas por todas as atividades propostas e, principalmente, pela oportunidade de construir e aprender a utilizar recursos didáticos que, ao serem manipulados, permitem a elaboração de hipóteses, a ação física sobre os objetos que se transformam em ações mentais, que são interiorizadas e resulta na (re) formulação dos conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, neste recorte da experiência vivenciada, destacam-se: (i) os recursos didáticos como instrumentos fundamentais no processo de reaprendizagem; (ii) a rede de trabalho em formação continuada dos envolvidos — os formadores, os orientadores de estudo e os professores-cursistas —; (iii) a ressignificação/reaprendizagem dos conceitos matemáticos referentes a grandezas e medidas.

Neste relato, optou-se pelo foco nos recursos didáticos, entendidos como materiais manipuláveis, que deram ao professor a oportunidade de desmistificar velhas crenças sobre o uso de material nas aulas de matemática e, ao mesmo tempo, permitiram a maior compreensão de conceitos que foram “aprendidos” ou “não aprendidos” de forma mecânica e sem significado.

Em consequência, foi possível instrumentalizá-los para o domínio do saber necessário à construção do saber a ensinar que se encontrava, em alguns casos, frágil, não dando ao professor a competência de propor situações desafiadoras aos seus alunos, uma vez que ele mesmo não tinha a compreensão necessária para desafiar a si próprio e continuava a repetir fórmulas prontas e a perpetuar uma forma de ensinar desprovida de contexto e de significado. Sabe-se que este quadro não foi revertido em apenas alguns meses de trabalho, mas o professor pode se abrir para novas aprendizagens e sentiu-se mais seguro para mudar a dinâmica de suas aulas e para trabalhar com recursos didáticos nas aulas de matemática.

A sociedade está em constante transformação e, por isso, a escola precisa acompanhar essas mudanças. Para isso, portanto, precisamos ter professores formados adequadamente para atender as demandas que são postas pela contemporaneidade, incluindo ai, como destacaram Silva e Oliveira (2020), as características voltadas ao professor pesquisador. Importante que nesse movimento de formação, entendendo-a enquanto *continuum*, tenhamos, por parte das redes de ensino, o compromisso em criar políticas públicas que atendam as diferentes realidades.

Percebemos, com a realização do trabalho, que muitas são as lacunas conceituais que os professores enfrentam e nesse sentido importa as redes darem condições para que os professores participem e mudem essa realidade. Nessa direção, importante que sejam dadas condições de trabalho, uma vez que trabalhar na perspectiva de uso de materiais didáticos pressupõe a existência deles no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Pró- Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática. Ed. Ver. E ampl. Incluindo SAEB/ prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2012..

LORENZATO, Sergio (org.). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. 2 ed. rev. – Campinas: SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

MUNIZ, Cristiano A.; BATISTA, Carmyra O.; SILVA, Erondina B.; Pedagogia-Matemática e Cultura: Decimais, Medidas e Sistema Monetário. – Brasília: Universidade de Brasília, 2008. 109p.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, Sergio (org.). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. 2 ed. rev. – Campinas: SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

SILVA, A. J. N. A ludicidade no laboratório: considerações sobre a formação do futuro professor de matemática. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SILVA, A. J. N.; PASSOS, C. L. B. Formação do professor que ensina matemática, ludicidade e narrativas: o que se pesquisou no Brasil. REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO (SÃO CARLOS), v. 14, p. 01, 2020.

SILVA, A. J. N. DA; OLIVEIRA, C. M. DE. A pesquisa na formação do professor de matemática. Revista Internacional de Formação de Professores, v. 5, p. e020015, 8 jul. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de Professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. A escola mudou. Que mude a formação de professores! – Campinas: SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VERGNAUD, Gerard. A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. Revista do GEEMPA, 1996.houver). Disponível em: ... . Acesso em: dia mês abreviado. Ano.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

C

D

E

F

G

I

L

M

N

O

P

EDUCAÇÃO:

SOCIEDADE CIVIL, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 7

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

EDUCAÇÃO:

SOCIEDADE CIVIL, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 7

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021